Bonifatius, Winfried bei den Friesen, Hessen und Thüringern. Die Luthergeschichte wird eingeleitet durch das Ziel: »Wie ein schlichter Mönch in Wittenberg mit dem Papst in Rom einen schweren Kampf beginnt.« — Lassen wir das Ziel gelten. — Welche Gedankenbewegungen müssen sich daran knüpfen? Kampf mit dem Papst — davon schon gehört: Heinrich IV, Barbarossa; hier ein Mönch. Das verstehen wir nicht. Grund bei jenen? — ob hier derselbe Grund — vielleicht Cölibat oder ähnliches? — aber Mönch doch ein frommer Mann — Ausgang jener Kämpfe? Wie hier wohl? — Der Mönch schwach, wird gewiſs verlieren. Diese Andeutungen, wenn auch nicht mustergiltig, sind doch gewiſs besser geeignet, die Kinder in die Situation zu versetzen, ihre geistige Anteilnahme zu wecken und die Verbindung mit früherem herzustellen, als die Aufforderungen des Verfassers: »Erzähle, was du vom Papste, von den Kämpfen mit dem Papst weiſst«.

Für die Darbietung läſst Verfasser drei Formen gelten: Erzählung, Erarbeitung aus Quellenstoffen, Gewinnung durch darstellenden Unterricht. Die erste ist fast durchweg, die zweite nur ausnahmsweise z. B. bei Heinrich I, die dritte, auch nach des Verfassers Urteil »die frischeste und geistvollste, aber auch die schwierigste« nie verwendet, da ihre Anwendung dem Einzelnen überlassen bleiben müsse. Ich hätte jedoch gewünscht, daſs der Verfasser der Forderung: »Aus der Präparation schon muſs klar zu ersehen sein, welche Art der Darbietung für den einen oder andern Stoff gewählt worden ist« (cf. Scholz in Heft I: Aus dem Päd. Universitätsseminar) gerecht worden wäre. Die zweite Hälfte der Darbietung, die Vertiefung, geschieht meist in der Form von Urteilen mit der fast stereotypen Einleitungsfrage: »Was ist über diese oder jene Person zu urteilen, oder: Was gefällt uns, was gefällt uns nicht?« Dadurch wird wohl das Kind und sein unvollkommener sittlicher Standpunkt zu sehr »das Maſs aller Dinge«; besser läſst man deshalb dann und wann auch Leute der betreffenden Zeit urteilen, etwa: Was haben die Freunde oder die Feinde etc. dazu gesagt? Es sollten auch auf dieser Stufe vielmehr die leitenden Ideen berücksichtigt und dann auch gefragt werden: Welche Mittel kamen zur Anwendung, waren sie richtig gewählt, waren sie durchweg erlaubt? Über die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterricht (nach ihrer inhaltlichen Seite), sind die Ansichten noch geteilt; ob geschichtliche oder ethische Ergebnisse oder beide aufzutreten haben, ist noch nicht endgiltig entschieden. Doch darüber ist man einig, daſs in einem Fache des Gesinnungsunterrichts nicht Geschichtszahlen mit den dazu gehörigen Geschehnissen allein als System auftreten dürfen, wie wir es hier fast durchweg finden; z. B. bei Rudolf von Habsburg: 1254—73 Interregnum, 1273—91 Rudolf von Habsburg; 1278 Rudolf besiegt Ottokar von Böhmen; dazu als geographische Ergebnisse noch 15 geographische (meist Städte-) Namen. Zur Erarbeitung eines solchen Systems sind aber Vergleiche (Verknüpfung) kaum nötig. Diese beiden Stufen aber stehen noch mehr als die andern unter sich im engsten Zusammenhang da IV nur das Ergebnis von III ist. Letzterer fehlt aber im vorliegenden Fall der eigentliche Zweck, nämlich die Erarbeitung eines Systems und sie enthält daher häufig nur methodische Übungen, die Vergleiche sind meist sehr äuſserlich. Die Anwendung enthält in einer groſsen Reihe von Fragen und Aufgaben viel Gutes und Anregendes.

Wenn nun im Vorausgehenden auch eine groſse Menge von Mängeln aufgezählt werden muſste, die sich dahin zusammenfassen lassen, daſs dem Werk die gründliche methodische Durcharbeitung fehlt, so soll doch die fleiſsige Arbeit des Verfassers nicht unterschätzt werden. Besonders für die Darbietung hat er eine Menge Stoffes von verschiedenen Seiten (allerdings zuweilen in sehr engem Anschluſs an Vorliegendes ohne Quellen-

angabe) zusammengetragen, die eine ganz erwünschte Handreichung zu bieten vermag.

Stuttgart M. Glück

**Dr. Lüddecke,** Deutscher Schulatlas.

A. Mittelstufe: 71 Karten u. 7 Bilder auf 42 Seiten, geb. 2,60 M. 1895.

B. Unterstufe: 33 Karten u. 3 Bilder auf 20 Seiten, geb. 1 M. Gotha. Justus Perthes. 1896.

In dem bedeutenden geographischen Verlage von Justus Perthes-Gotha sind im Laufe des verflossenen Jahres zwei Schulatlanten von Dr. Lüddecke erschienen, eine Mittelstufe für Bürger- und Mittelschulen, und eine Unterstufe für einfache Schulverhältnisse. Der erstere hat bereits von vielen bedeutenden geographischen und pädagogischen Blättern eine wohlverdient günstige Beurteilung erfahren. Es kann nicht überflüssig sein, hier auf beide Erscheinungen aufmerksam zu machen.

Die Vorzüge, welche dem zuerst erschienenen Atlas, Mittelstufe, nachgerühmt werden, sind auch der »Unterstufe« eigen, insofern, »dieselben Grundsätze, welche den Verfasser bei der Bearbeitung der Mittelstufe geleitet haben, auch für den vorliegenden (Unterstufe) mafsgebend gewesen sind.«

Mehrere Karten: 1, 2/3, 4, 5, 8, 9, 12, 13 sind dem gröfseren unverändert entnommen, bei anderen ist eine Beschränkung im Stoff eingetreten etc.

Im wesentlichen kann ich also bei Beurteilung der beiden Atlanten mich beschränken auf eine Zusammenfassung dessen, was bereits von anderer Seite darüber gesagt worden ist.

Es ist hervorzuheben: 1. Die Mafsstäbe der Karten bewegen sich in den einfachsten Verhältnissen 1: 200, 100, 50, 25, 10, 5, $2^1/_2$, $1^1/_4$ Mill., erleichtern also sehr die Vergleichung, welche noch besonders dadurch eine Stütze bekommt, als Deutschland vielen Karten im gleichen Verhältnis der Hauptkarte als Nebenkarte beigegeben ist.

2. Die lästige Querstellung der Karten ist vermieden.

3. Format- und Mafsstäbe ermöglichten es, weite Gebiete auch von den Umgebungen der dargestellten Länder und Erdteile aufzunehmen«. Jeder Lehrer weifs, dafs die Veranschaulichung der Wechselbeziehungen einen grofsen methodischen Vorteil bedeutet.

4. Auf allen Karten ist durch weise Beschränkung auf das schulgemäfs Notwendigste jede Überfüllung vermieden, wodurch neben sauberster technischer Ausführung die Lesbarkeit der Karten erhöht wird.

5. Eine plastische Wirkung, sowohl in physischer wie in politischer Beziehung, erzielen die Karten durch Verwendung klarer Farben, deren streng einheitlicher Durchführung durch sämtliche Karten besonders zu gedenken ist.

6. Ein Vorzug, der sich besonders geltend macht bei der »Unterstufe«, ist es, dafs das natürliche Bild nicht getrübt wird durch eingezeichnete politische Grenzen, die Erdteile Asien, Amerika, Afrika werden auf einer Hauptkarte physisch dargestellt, während auf einer Nebenkarte die politische Übersicht geboten wird.

7. Den deutschen Kolonieen: Kamerun und Togo, Deutsch-Ostafrika, Deutsch-Südwestafrika, deutschen Besitzungen in der Südsee sind besondere Karten gewidmet.

8. Dafs der so vielfach vernachlässigten Einführung in das Kartenverständnis Genüge geschehen ist, soll nicht unerwähnt bleiben.

9. Wertvoll ist die Völker- und Verkehrskarte, bei welcher die Kolonieen eine abermalige Berücksichtigung gefunden haben.

10. Vermifst wird in der »Unterstufe« »Die Erde als Weltkörper«.

Es befremdet das um so mehr, als der Verfasser Wert darauf legt, überall ein »In Beziehung setzen« herbeizuführen.

Die Schüler zeigen gerade für diese Karte lebhaftes Interesse.

Trotz dieses Mangels kann man mit Beziehung auf beide Atlanten dem beipflichten, was im Litteraturblatt der deutschen Lehrerzeitung gesagt ist: »Eine hervorragende Leistung; kein Lehrer der Geographie sollte es versäumen, sich damit bekannt zu machen.«

Wansleben b. Halle

Paul Raap, Lehrer

# D Aus der Fachpresse

## I Aus der philosophischen Fachpresse

**Archiv für systematische Philosophie.** Von P. Natorp. II, 2. 1896.

Bergmann: Der Begriff des Daseins und das Ich-Bewufstsein. — Monrod: Idee und Persönlichkeit. — Staudinger: Über einige Grundfragen der kantischen Philosophie. — Natorp: Ist das Sittengesetz ein Naturgesetz? — Stein: Die Wandlungsformen des Eigentumsbegriffs. — Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie in Frankreich und England.

**Revue de métaphysique et de morale** (Xavier Léon). Paris, Hachette, 1895.

III. Année No. 5. Septembre:

Noël, La logique de Hegel. — Hauriou, L'alternance des moyen-ages et des renaissances et ses conséquences sociales. — Dimier, Le modelé dans la peinture et la troisième dimension. — Études critiques. — Discussions. — Supplément.

**Revue philosophique de la France et de l'Étranger.** Dirigée par Th. Ribot. Paris, Félix Alcan, 1895.

20. annee No. 12. Décembre:

J. Soury, Le lobe occipital et la vision mentale. — H. Lachelier, La théorie de l'induction d'après Sigwart (Fin). — E. Durkheim, L'origine du mariage d'après Westermarck. — Analyses et comptes rendus: Fouillée, Tempérament et caractère selon les individus, les sexes et les races. — S. de Sanctis, I fenomeni di contrasto in psicologia. — Chaslin, La confusion mentale primitive. — Zurcher, Jeanne d'Arc, vom psychologischen und psychopathologischen Standpunkte aus. — E. Ferri, L'omicidio nell' antropologia criminale. — H. R. Marshall, Aesthetic principles. — Lévy-Bruhl, La philosophie de Jacobi. — Wilde, Jacobi a study in the origin of german realism. — Mauxion, La métaphysique de Herbart et la critique de Kant. — R. Thamin, Saint-Ambroise et la morale chrétienne au IVe siècle. — A. Binet, Travaux du laboratoire. — Philippe et Clavière, Sur une illusion musculaire. — Livres nouveaux. Table des matières.

**Rivista Italiana di Filosofia dir. dal Comm.** Luigi Ferri. Roma 1895. Giovanni Balbi.

Anno X Vol. II. Settembre-Ottobre:

A. Valdarnini, La coscienza teoretica. — B. Labanca, La dottrina dei dodici apostoli studiata in Italia. — G. M. Ferrari, La libertà e la regolarità nelle arti belle e nella musica. — A. Chiappelli, Relazione sui lavori presentati al concorso dei premi ministeriali per le scienze filosofiche e sociali nel l'anno 1894. — Bibliografia. — Bollettino filosofico e pedagogico. — Bollettino letterario. — Rixiste estere. — Recenti pubblicazioni.

**The Monist,** A quarterly magazine. Editor: Dr. P. Carus. Chicago 1895. The Open Court Publishing Co.

Vol. 6 No. I. October:

The late George J. Romanes, The

Darwinism of Darwin, and of the post-Darwinian schools. — Prof. C. Lombroso, Crimin l anthropology applied to pedagogy. — Dr. P. Topinard, Science and faith. — G. Ferréro, Arrested mentation. — Prof. C. Lloyd Morgan, Naturalism. — Dr. P. Carus, The new orthodoxy. — Dr. Woods Hutchinson, The fifth Gospel. — Literary correspondence: Prof. F. Jodl. Germany and Austria. — L. Arréat, France. — Th. Stanton, A. French view of the Chicago congresses. — Criticisms and discussions. — Book reviews. — Periodicals.

**The Public-School Journal.** Devoted to the Theory and Art of School Teaching and close Supervision. May 1896.

Contents: General Culture 465—479. Study of the Classics, Hon. Boyd Winchester. — The Rise and Progress of Normal Schools in the United States, Richard Edwards, LL. D. — High School Extension, Frank A. Manny. — Some Difficulties of the Plan of »Accrediting« High Schools, Prof. C. M. Moss. — A Lost Type, Mrs. M. L. Rayne.

Theory and Methods 480—493. Science Teaching in High Schools. — Science in Primary Grades. — After Four Months. — Speed in the Pen. — New England Correspondence. — Friday Afternoon Exercises. — The X Ray and the Sage — Qualitative and Quantitative Unit. — Solutions and Problems. — Why? — Weather Widom. — Discipline. — Santissima Virginissima.

Editorial Comment 494—506. N. E. A. in Buffalo. — Dr. E. E. White. — Free Public Library of Chicago.

Editorial Comment — Cont. National Union of Teachers of England and Wales. — A child-Study Congress. — Dr. Chas A. McMurry. — The Northern Illinois Meeting. — The Congress of High Schools an Colleges. — Child-Study in Minnesota. — The Central Illinois Association. — Illinois Normal University. — Our Greatest Educational Need. — How They Do in New England. — Editorial Correspondence: President G. Stanley Hall on the Public Schools. Isolation and Unification as Bases of Courses of Study.

Miscellany 507—522. University of Illinois. — A Word on Child-Study. — The Illinois Flag Law. — Some Number Queries. — Culture Epoch Theory. — A Question in Child-Study. — Survival of the Fittest. — Buffalo Meeting. — Decoration Day. — Go Slow. — Editorial Notes. — Among the Books. — The Magazines.

## II Aus der pädagogischen Fachpresse

**H. Wigge,** Etwas weniger Bilderdienst. Frankf. Schulztg. 1894, 22—24.

Da das Bild keinen Ersatz der Wirklichkeit bieten kann, kann es auch nicht Anschauungsobjekt sein, es sei denn, dafs die Originalanschauung unmittelbar darauf folgt; aber auch hier sollte wohl überlegt werden, ob nicht durch Reproduktion verwandter Vorstellungen der Sache besser gedient ist. Im Prinzip darf das Bild auf der Stufe der Synthese nur bei der Erarbeitung der zeitlichen und räumlichen Ferne einen Platz finden, um geographische und geschichtliche Erkenntnisse gewinnen zu lassen, nicht um konkrete Vorstellungen zu geben. Wohl aber ist das Bild eines der konkretesten Reproduktionsmittel und steht hoch über dem nackten Worte. Es gehört darum auf die Associationsstufe.

**H. Wigge,** Sokratik, darstellender Unterricht, Disputation. Neue Päd. Ztg. 1894, 37/38.

So grofs der methodische Fortschritt auch ist, den der darstellende Unterricht bedeutet, wir müssen noch einen Schritt weitergehen und ihn durch das entwickelnde Erzählen ersetzen. Auch die Disputation steht im Dienste der Sokratik; sie findet meist im realistischen Unter-

richt Anwendung. Was nicht durch die Thore der Sinne hineinzieht in die Seele, oder nicht aus vorhandenen psychischen Elementen aufgebaut werden kann, kann auch nicht geistiges Eigentum werden und deshalb nicht Unterrichtsstoff sein. Überall, wo die psychische Selbstthätigkeit der Schüler planvoll durch den Lehrer angeregt wird, wird sokratisiert. Planvolle psychische Selbstthätigkeit aber ist das Prinzip des Unterrichtens; darum mufs die Schule für die sokratische Methode erobert werden, Sokrates ihr König sein.

**A. Bär,** Die religiös-moralische Geschichtsbetrachtung bei Ziller, Göpfert und einigen Geschichtsschreibern des 10. Jahrhunderts. Neue Bahnen 1895, 3.

1. Der Zweck, sittliche Lehren aus der Geschichte zu gewinnen, wird zu einem Grundsatze der Stoffauswahl, so dafs Stoffe, welche als anschauliche Grundlage für jene Ergebnisse dienen können, bevorzugt, andere, die diese Eigenschaft nicht zeigen, vernachlässigt werden. 2. Der eigentlich geschichtliche Lehrgehalt wird vielfach übersehen. 3. Die Beurteilung erfolgt fast ausschliefslich nach absoluten Mafsstäben und vernachlässigt die relative Wertschätzung. — Die Vernachlässigung der relativen Wertschätzung ist eine der Hauptursachen, wenn der Geschichtsunterricht nicht leistet, was er soll. Die Motivenforschung mufs ein selbständiges Glied des Unterrichtsganges sein. Die Vertiefung setzt sich dann aus zwei Teilen zusammen: I. Motivenforschung. 1. Erkenntnis des Zieles eines Wollens. 2. Erkenntnis der Bedingungen für die Entstehung eines Wollens; a) der individuell-psychischen, b) der sozial-psychischen, c) der kulturellen. II. Wertschätzung 1. des Wollens und zwar a) nach seiner historischen, b) nach seiner sittlichen Berechtigung. 2. Der Handlung selbst als Ausführung des Wollens a) in Rücksicht auf das gesetzte Ziel, b) auf die gegebenen Mittel, c) in Beziehung zur Ethik, d) in Rücksicht auf die Folgen, e) als Glied einer Entwicklungsreihe.

**E. v. Sallwürk,** Die Lehrart. Schulbote f. Hessen, 1895, 3/4.

Der Unterricht durchläuft drei Stufen: 1. Stufe: Einleitung. Der Lehrer sagt dem Schüler, wohin er ihn führen will. Der Schüler mufs angeleitet, aufgefordert werden, zu sagen, was er von dem Neuen selbst schon weifs. 2. Stufe: Darstellung. Hier haben wir den Gegenstand, um den es sich handelt, den Schülern vorzustellen, welche die einzelnen Merkmale erkennen und dasjenige, was sonst noch diese Merkmale trägt, herbeiziehen, wodurch zum konkreten Einzelding nach die ganze Reihe der verwandten Erscheinungen kommt. 3. Stufe: Einfügung. Diese hat zunächst das Erkannte zu formulieren. Während auf der 2. Stufe das Konkrete vorgeführt worden ist, wird hier das Allgemeine gelehrt: das Prinzip, die Regel. Wenn das gefunden ist, werden wir in das Bewufstsein des Schülers eingreifen, der seinerseits sein ganzes Vorstellungsleben öffnen mufs, damit er das Neuerkannte an seinen rechten Platz stellen kann. Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

# A Abhandlungen

## Der substantielle und der aktuelle Seelenbegriff und die Einheit des Bewufstseins

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Bekanntlich ist die Stabilität unseres Sonnensystems von je ein Gegenstand der Bewunderung gewesen. Die Massen sind so abgewogen und so verteilt, dafs, wie der Astronom Schubert sagt,[1]) für eine ewige Dauer derselben gesorgt ist. Es liegt nun am nächsten, mit Schubert die Weisheit Gottes zu bewundern, die jede andere Verteilung der Massen vermied, denn jede andere Verteilung hätte die Stabilität unmöglich gemacht. Dagegen halte man die andere Annahme, die etwa du Prel verficht;[2]) unser Sonnensystem sei von den unzählig vielen, die weil unzweckmäfsig gebildet, untergegangen sind, als das allein dauernde übrig geblieben.

In beiden Fällen handelt es sich nur um eine Verschiedenheit der Entstehung. Aber jetzt nachdem es, gleichviel auf welche Weise, entstanden ist und beharrt, mufs gefragt werden, wie müssen die Massen verteilt sein, um die Dauer zu verbürgen, welches sind die Bedingungen des Bestehens? Von andern Verteilungen sieht man ein, dafs ein Bestand nicht möglich war; von der wirklichen, vorhandenen Verteilung kann man rechnend nach den allgemeinen Gesetzen der

[1]) Vergl. dazu Herbart, Einl. § 155 und Drobisch, Religionsphilosophie 131.

[2]) Der Kampf ums Dasein am Himmel 1874 (Flügel: Seelenleben der Tiere 119).

Mechanik nachweisen, dafs der Bestand die notwendige Folge ist. Das nennt man eine Erklärung. Diese Erklärung ist nötig, ob man die Entstehung einer Absicht oder einem Zufall zuschreibt. Die Absicht ist immer nur die causa finalis, die Zweckursache. Der Zweck läfst sich aber nur verwirklichen, wenn die wirkenden Ursachen zureichen. Denn kein causa finalis vermag, was nicht im Bereich die causae effecientes (der wirkenden Ursachen) liegt.

Oder man nehme einen organischen Vorgang. Wie sich z. B. auch das Herz gebildet haben mag. Der erklärenden Forschung liegt es ob, begreiflich zu machen, wie das Herz, nachdem es einmai vorhanden ist, im stande ist, nach den allgemeinen Gesetzen der Mechanik und Chemie den Blutumlauf zu bewirken.

So nun auch bei der Einheit des Bewufstseins. Man denke über den Ursprung derselben, wie man wolle. In jedem Falle mufs gezeigt werden, wie bei der allgemein angenommenen Atomistik, eine solche Einheit denkbar ist. Es mufs einleuchtend gezeigt werden, dafs bei einer Verteilung der geistigen Zustände an verschiedene reale Wesen oder Atome wennschon des Einen Gehirns, die thatsächlich gegebene Einheit des Geistes möglich wäre. Denn auch die Allmacht, oder die Zuchtwahl vermag nichts in sich Unmögliches.

Über eine derartige Erklärung wird selbst die immanente Teleologie nicht hinweghelfen. Lasse man einmal all die ungeheuerlichen Widersprüche gelten und denke sich eine bewufstlose Vernunft mit unbewufsten aber sehr klugen Zwecken, denke sich diese Vernunft auch als Willen, der sehr weise, aber unbewufsterweise die Mittel wählt zu seinen Zwecken; denke endlich diesen unbewufsten Willen als eine allmächtige Kraft, welche die Stoffe und Kräfte der Natur sei es erst schafft, jedenfalls so ordnet, dafs die Zwecke z. B. Erhaltung des Individuums und der Art erreicht werden. Selbst in diesem Falle mufs gezeigt werden, dafs die Mittel die zureichenden Ursachen sind und der Zweck die notwendige Folge der Mittel ist. Selbst die Allmacht oder die als allmächtig und allweise angenommene Zuchtwahl kann die uns gegebene Einheit des Bewufstseins nur in Einem einfachen Wesen hervorbringen.

Als den eigentlichen Zweck des menschlichen leiblichen und geistigen Lebens sieht Dilthey das Glück an: »Aus der Lehre vom Strukturzusammenhange des Seelenlebens ergiebt sich, dafs die äufseren Bedingungen, unter denen ein Individuum steht, mögen sie hemmend oder fördernd sein, jederzeit das Streben auslösen, einen Zustand der Erfüllung der Triebe und des Glückes herbeizuführen und zu erhalten. . Wenn nun ein Zusammenhang der Bestandteile des Seelenlebens

solche Wirkungen auf Lebensfülle, Triebbefriedigung und Glück hat, so nennen wir ihn zweckmäfsig.« 1384.

Zunächst ist zu beachten, dafs Dilthey das Glück nicht empirisch als den Zweck des Seelenlebens betrachtet, sondern er leitet es ab aus der Lehre vom Strukturzusammenhange. Und diese leitet er, wie es scheint, wieder aus dem Glücke ab. Vielleicht so, dafs Glück der immanente Zweck ist, welcher sich erst den Strukturzusammenhang schafft oder bildet, natürlich unbewufst.

Doch wie er sich dies auch denken mag, kann man denn zugeben, dafs Glück der Zweck des Seelenlebens sei? Man mag sagen: rein empirisch ist allerdings jeder Organismus von der Art, dafs er im allgemeinen das ihm Schädliche vermeidet oder ausstöfst, dagegen das ihm Nützliche herbeiführt. Das gilt auch von dem, was man im Seelenleben der Tiere den Instinkt nennt. Auch im Geistesleben des Menschen mag dies gelten, dafs er das ihm Angenehme und Nützliche begehrt. Und alle Kultur geht darauf hinaus, das Unangenehme zu vermindern, das Angenehme, Bequeme, Nützliche, Schöne herbeizuführen, zu vermehren, zu erhalten. Dadurch wird der Wohlstand, werden die objektiven Glücksgüter vermehrt. Aber nun kann man fragen: wird dadurch ein gröfseres Mafs von Glücksgefühl erzeugt? Fühlt sich wirklich der Kulturmensch glücklicher, als der Naturmensch? Es wird dem Pessimismus nicht schwer darauf hinzuweisen, wie schnell wir uns an das Gute gewöhnen und wie schnell unsere Freude darüber sich abstumpft, wie tausendfach unser Wohlstand bedingt ist und wie leicht er also auch gestört wird, und die Furcht davor recht ein Erzeugnis der Kultur ist. Bekanntlich hebt es Kant nachdrücklich hervor, dafs die Natur, wenn sie es mit uns auf Glückseligkeit abgesehn hätte, das Ziel viel sicherer erreicht haben würde, wenn sie uns nicht Vernunft, sondern einen sicher zum Ziele treffenden Instinkt gegeben hätte.

Ich glaube nicht, dafs nach dem Gang, den wenigstens bis jetzt die Kultur genommen hat, das subjektive Glück sich als das Ziel des Menschenlebens herausgestellt hat. Empirisch läfst sich wenigstens diese Meinung nicht begründen. Eher könnte man Humanität als den Zweck ansehn. Jedenfalls hat die Kultur wenigstens im grofsen Ganzen die Menschen humaner gemacht.

Doch mag man dies oder jenes als Zweck des geistigen Lebens ansehen, wie ist es möglich, dafs ein solch abstrakter Gedanke, wie Glück, das Band sein soll, welches die vielen einzelnen geistigen Elemente zu einer Einheit zusammenfafst? Darin scheinen aber beide,

Dilthey und Ebbinghaus, einig zu sein, dafs es der Zweck ist, welcher die Einheit herbeiführt.

Man wird sich hiervon nicht einmal eine klare Vorstellung machen können, was damit gesagt sein soll; dafs nämlich der Zweck abgesehen von einem Zwecksetzer die wirkende Ursache sein soll, etwas zu vereinigen, was an sich nicht vereinigt ist.

Dilthey läfst es sich besonders angelegen sein, zu zeigen, dafs jeder Versuch, geistiges Leben zu erklären, auf blofse Hypothesen hinauslaufe. Diese seien nicht nur an sich sehr unsicher, sondern jeder Hypothese treten ein Dutzend andere gegenüber, aus denen man ziemlich gleich gut oder schlecht das zu Erklärende ableiten könne. So sind wir in einen Nebel von Hypothesen gebannt. Eine Hypothese solcher Art ist die Lehre von dem Parallelismus der Nervenvorgänge und der geistigen Vorgänge, nach welcher auch die mächtigsten, geistigen Thatsachen nur Begleiterscheinungen unseres körperlichen Lebens sind. Eine solche Hypothese ist die Zurückführung aller Bewufstseinserscheinungen auf atomartig vorgestellte Elemente, welche in gesetzlichen Verhältnissen aufeinander wirken. Eine solche Hypothese ist die mit dem Anspruch der Kausalerklärung auftretende Konstruktion aller seelischen Erscheinungen durch die beiden Klassen der Empfindungen und der Gefühle, wodurch dann das so mächtig auftretende Wollen zu einem sekundären Schein wird. Durch blofse Hypothesen wird aus psychischen Elementen und den Prozessen zwischen ihnen das Selbstbewufstsein abgeleitet. Nur Hypothesen besitzen wir über die verursachenden Vorgänge, durch welche der erworbene seelische Zusammenhang beständig unsere bewufsten Prozesse des Schliefsens und Wollens so mächtig und rätselhaft beeinflufst. Hypothesen, überall nur Hypothesen!« 1312.

Sollten die möglichen Hypothesen über das geistige Leben aufgeführt werden, so wäre es besser gewesen, wenn sie schärfer gefafst und die verschiedenen, die sich auf einen Punkt beziehen, einander gegenübergestellt wären. So aber bezieht sich von den genannten Hypothesen die eine auf diesen, die andere auf jenen Punkt. Es hätte zur Klarheit beigetragen, wenn etwa gesagt wäre: die geistigen Zustände sind von den einen als Bewegungszustände von den andern als innere Vorgänge angesehen. Nach den einen bedürfen sie eines Stoffes als Träger, nach den andern sind es nur aktuelle Erscheinungen. Nach den einen lassen sich die höheren geistigen Gebilde wie auch das Selbstbewufstsein aus den sinnlichen Empfindungen ableiten, nach den andern ist dazu noch ein besonderes Vermögen nötig. Nach den einen giebt es unbewufste, gehemmte Vorstellungen, nach andern

nicht, etc. Über diesen letzten Punkt äufsert sich Dilthey, wie Ebbinghaus hervorhebt, sehr verschieden. In den angeführten Worten sieht er die Annahme unbewufster Vorstellungen als eine, wie es scheint, unberechtigte Hypothese an; ja weiterhin 1348 lehnt er jede Entscheidung darüber ab, ob das unbewufst Gewordene psychisch, physisch oder psychophysisch sei und glaubt von unbewufsten Vorstellungen, von physiologischen Spuren ohne geistigen Äquivalente ganz absehen zu müssen. Wenige Seiten später (1360) werden wir »vermöge sorgfältiger Analyse der einzelnen Willenshandlungen« belehrt: »In jedem von den Kulturbeziehungen getragenen Bewufstsein durchkreuzen einander verschiedene Zweckzusammenhänge. Sie können niemals gleichzeitig im Bewufstsein sein. Jeder von ihnen braucht, um zu wirken, gar nicht im Bewufstsein zu sein. Aber sie sind nicht hinzugedachte fiktive Essenzen. Sie sind psychische Wirklichkeiten. Also, so setzt Ebbinghaus hinzu, psychische Wirklichkeiten, die nicht im Bewufstsein sind, aber doch in diesem wirken! Also unbewufste Vorstellungen. Doch könnte man allenfalls noch annehmen, Dilthey unterschiede Vorstellungen, die wohl im Bewufstsein sind und wirken, deren ich mir aber im Augenblick nicht bewufst bin, indem so Bewufstsein und Selbstbewufstsein unterschieden werden. Aber auch diese Meinung von den unbewufsten Vorstellungen wird wieder aufgehoben, wenn 1347 gelehrt wird: die Ansicht von der toten Reproduktion der Bilder sei unstatthaft, dafs vielmehr dasselbe Erinnerungsbild in der Seele so wenig unter neuen Umständen zurückkehrt, als dasselbe Blatt in einem neuen Jahre am Baume. Denselben Satz soll James mit der erstaunlichen realistischen Kraft seines inneren Wahrnehmungsvermögen eingehend begründet haben.

Hier möchte man den Empiriker zunächst fragen: woher er das weifs, dafs wenn ich mir jetzt das Bild meines Freundes zurückrufe, es nicht mehr das alte Bild ist, das ich einst durch die Sinne in mich aufgenommen habe, woher weifs er, dafs es ein neues ist, das jetzt erst mein Ich aus sich erzeugt? Um das wissen zu können, mufs er doch das alte Bild mit dem neu (nicht reproduzierten, sondern) produzierten vergleichen. Aber dazu braucht er eben das alte Bild, dieses dürfte also doch nicht wie ein welkes Blatt vom Baume so gänzlich aus dem Bewufstsein verschwunden sein.

Ja warum bedurfte es denn überhaupt des ersten sinnlichen Eindrucks? Wozu einer Perzeption? Hat das lebendige Ich die Kraft hinterher ein Bild tausend und abertausendmal rein aus sich selbst ohne dafs nur eine Spur des einen zurückbleibt, zu erzeugen: warum ist dieses Ich nicht im stande, von vornherein das Bild aus sich

selbst ohne Mitwirkung der Sinne hervorzubringen? Wenn aber zuerst eine Perzeption von aufsen nötig war und ohne solche Perzeption auch keine spontane Reproduktion möglich ist, dann mufs doch das erst gewonnene Bild irgendwie etwas hinterlassen haben, welches eine Bedingung für die spätere Reproduktion enthält, also eine Spur, ein Residuum oder etwas Unbewufstes. Wollte man den Vergleich mit dem Baume einigermafsen festhalten, dafs also die Reproduktion stets eine Neuerzeugung wäre rein aus unserm Innern, dann müfste man erwarten, dafs sich die Reproduktion ganz nach unsrer Willkür einstellte, oder dafs wie beim Baum sich eine gewisse Periodizität in der Reproduktion zeigte.[1] Wenn nicht Willkür herrscht, mufs die Reproduktion nach immanenten Gesetzen sich entfalten. Willkür ist in vielen Fällen ausgeschlossen, wo uns gegen unsern Willen Reproduktionen kommen und wo uns trotz unseres Besinnens Reproduktionen nicht kommen. Erfolgt die Reproduktion aber nach einem uns unbewufsten Gesetz, so müfste sich entweder eine Periodizität einstellen oder aber man legt jeder einzelnen Vorstellung ein besonderes Gesetz bei, nach dem sie kommt und geht, sich mit andern verbindet etc. Das letztere würde dann zur Lehre von der Hemmung, Association und Reproduktion etwa im Sinne der Herbartschen Psychologie zurückführen.

In jedem Falle aber ist der Gedanke von dem gänzlichen Verschwinden und der völligen Neuerzeugung der Vorstellungen nicht weniger wunderlich als wenn ich annehmen wollte, die Sterne verschwinden, wenn sie am Tage unsichtbar werden und der Abend erzeugte sie von neuem.

Endlich sei noch beiläufig bemerkt, dafs Dilthey hier die Vorstellungen mit realen Wesen nämlich den Blättern vergleicht, was er sonst mit Recht überall verwirft.

Doch welche Meinung Dilthey auch über unbewufste Vorstellungen hegen möge, so ist seine Meinung darüber immer nur eine Hypothese. Er läfst also in diesem Punkte, wie es scheint, Hypothesen zu. Dann bleiben von den obigen fünf angeführten Hypothesen nur noch vier, von denen aber, wie Ebbinghaus zeigt, nur zwei in Betracht kommen, nämlich der psychophysische Parallelismus und die atomistisch-mechanische Konstruktion. Was mit der letztern gemeint ist, ist mir nicht klar geworden. Wo findet sich »die Zurückführung aller Be-

[1]) Auch nach Wundt (Logik 1895 II, 166) kehren die Vorstellungen niemals als die nämlichen wieder, sondern setzen sich immer wieder neu aus elementaren Prozessen zusammen. Keine Vorstellung wird wirklich reproduziert, die wiederkommende ist immer eine neue.« 168.

wufstseinserscheinungen auf atomartig vorgestellte Elemente?« Nirgends sind die Bewufstseinserscheinungen atomartig, also die Vorstellungen als selbständige reale Wesen oder als Atome vorgestellt. Der obige Vergleich mit den Blättern war doch nur ein sehr hinkendes Bild. Sonst hat man immer die geistigen Zustände als Vorgänge, als Prozesse, Kräfte, Accidenzen, nie als selbständige Wesen gedacht. Oder wollte er vielleicht sagen, dafs man die Seele als ein atomartiges Wesen vorgestellt hat? Wenn die Ansicht HERBARTS gemeint sein sollte, so darf ihr der Parallelismus nicht entgegengestellt werden. Denn nach HERBART ist dieser Parallelismus streng durchgeführt, so dafs jedem auch dem abstraktesten Gedanken ein besonderer Vorgang in leiblichen Elementen entsprechen mufs. Hier giebt es keine seelischen Vorgänge ohne physiologische Äquivalente.[1])

So lassen sich die beiden Hypothesen als Eine fassen. Überhaupt würde sich der »Nebel der Hypothesen« sehr lichten und vermindern, wenn jede derselben schärfer gefafst und näher nach ihrer Möglichkeit und Brauchbarkeit untersucht wäre. Es würde dann einleuchten, dafs sich keineswegs an jedem Punkte jeder Hypothese ein Dutzend anderer gleich guter oder schlechter an die Seite stellen läfst.

Die Probleme der Psychologie wie überhaupt der Philosophie sind nicht so vielfältig als es zunächst den Anschein hat. Und die möglichen Lösungen, also die Hypothesen bewegen sich dabei in einem sehr engen Kreise von Gegensätzen von entweder — oder. Hier läfst sich zumeist, wenn man nichts Fremdartiges hineinmischt, sondern streng nach logisch-naturwissenschaftlichen Grundsätzen verfährt, auch eine Entscheidung herbeiführen.

Übrigens betont EBBINGHAUS mit Recht, dafs Hypothesen überhaupt nicht, also auch nicht in der Psychologie zu vermeiden sind. Denn, sagt er, die gröfsten und wichtigsten Zusammenhänge, die wir

---

[1]) WUNDT (Logik 1895 II, S. 164) meint ein Recht zu haben, die Vorstellungen im Sinne HERBARTS als Substanzen zu bezeichnen. »Denn wenn man nach üblichem philosophischen Sprachgebrauch die Substanz als das definiert, was bei allem Wechsel der Erscheinungen beharrt, so sind ganz gewifs diese unveränderlichen vielleicht sogar unsterblichen Vorstellungen Substanzen.« Aber nach WUNDTS eigner Definition der Substanz (System 267) gehört dazu zweierlei neben der Unveränderlichkeit noch zweitens: »die Substanz wird den Erscheinungen als das Sein gegenübergestellt, womit sich offenbar die Auffassung verbindet, dafs sie ein an sich selbst Wirkliches, die Erscheinung aber nur ein durch irgendwelche subjektive Bedingungen verändertes Erzeugnis dieses Wirklichen ist.« darnach fehlte selbst noch dieser Definition den Vorstellungen im Sinne HERBARTS die Hauptsache zur Substanz, nämlich das Sein an und für sich. Die Vorstellung ist nicht ein ens in se, sondern entstanden, ist eine Wirkung.

aus bestimmten Gründen für das Seelenleben als wirksam behaupten, liegen uns nicht direkt als letzte Thatsachen vor, sondern werden von uns erst hergestellt. 187. Die erklärende Psychologie erklärt und konstruiert ja nicht etwa nur aus bloſsen hypothetischen Annahmen heraus, sondern sie bereitet sich die Mittel für ihre Erklärungen erst durch das sorgfältigste Studium des Gegebenen. 195. Und das thut nicht allein die Psychologie, wie steht es denn anderswo mit der Sicherheit z. B. in der Physiologie? Statt runder und kategorischer Antworten, wie wir sie freilich wohl haben möchten, auch hier überall widerstreitende Hypothesen. Hypothesen über Vererbung, Hypothesen über Zeugung, Ernährung, Nervenprozeſs, Fettresorption, Herzinnervation etc. Hypothesen im groſsen und kleinen, und die meisten auch hier, ohne daſs man absehen kann, wann und woher des Rätsels Lösung wohl kommen mag. Aber niemand nimmt daran Anstoſs. 200.

Sogar die Darwinsche Entwicklungshypothese, an sich eine höchst fragwürdige Sache, ist von ungeheurer Förderung für die Biologie gewesen. 198.

Hypothesen sind dazu da, die Erfahrungslücken auszufüllen mit Hilfe und nach Analogie des anderswo der gegebenen Wirklichkeit Entnommenen zugleich mit dem Nebengedanken, nur durch die bekannten Eigenschaften des Hinzuergänzten die sonst rätselhaften Eigenschaften des sonst lückenhaft Gegebenen verständlich zu machen. Ob sie das Tiefensehen erklären oder das allmähliche Zustandekommen des zweckmäſsigen Wollens oder das Sprechenlernen des Kindes, überall ist dies die allgemeinste Charakteristik ihres Thuns. So verfährt jede Wissenschaft, auch die Geisteswissenschaft. Wenn der Historiker eine thatsächlich angeordnete Maſsregel Napoleons durch Motive erklärt, von denen in seinen Quellen nichts berichtet wird, die aber nach seinen sonstigen Erfahrungen bei Königen und Feldherren vorzukommen pflegen, thut er prinzipiell eben dasselbe, was der Psychologe anstrebt. 190.

Wenn man diese hier geäuſserten Gedanken über Hypothesen anwendet auf die Psychologie Herbarts, so begreift man kaum, wie Ebbinghaus diese so unbedingt abweisen kann. Die ganze Philosophie Herbarts läſst sich so charakterisieren, daſs sie die Erfahrungslücken durch gesicherte Hypothesen ausfüllen und so das Gegebene begreiflich machen will. Es ist eine sehr naheliegende Hypothese, die Vorstellungen mit Herbart als Kräfte anzusehen, eine Hypothese, die sich durch ihre Klarheit, ihre Fruchtbarkeit und ihre Fähigkeit empfiehlt, den empirisch festgestellten Thatsachen sich anzupassen. Ebbinghaus sei an seine eigenen trefflichen Untersuchungen über das Ge-

dächtnis erinnert, dort bemerkt er selbst, daſs ein Teil seiner empirischen Ergebnisse HERBARTS Auffassung bestätige. Und das ist auch da der Fall, wo EBBINGHAUS dies nicht ausdrücklich hervorhebt.[1])

Wenn er nun hier mehrfach ausspricht, HERBARTS Psychologie sei vergessen, sei nicht mehr aktuell, so denkt er wohl nur an sehr enge Kreise. Er denkt aber nicht an die weiten Kreise von Deutschland, Österreich, der Schweiz, Ungarn, Siebenbürgen, Holland, Schweden, England, zum Teil auch Frankreich, besonders aber Amerika. Hier ist die Psychologie sehr aktuell, EBBINGHAUS ist sehr im Irrtum, wenn er meint, HERBART sei das Ausland stets verschlossen geblieben. 179.[2]) Sogar ein Gegner HERBARTS, KIRCHNER in seinem Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe (1890) meint S. 321: Hinsichtlich der Psychologie hat in der Gegenwart die HERBARTsche Schule die meisten Anhänger.

Noch eine Bemerkung zu folgenden Worten DILTHEYS (S. 1365): »das Grundaperçu seiner Psychologie verdankt HERBART der pädagogischen Erfahrung, welche die fruchtbare Grundlage seines Denkens war. Er lernte von PESTALOZZI Vorstellungen als Kräfte ansehen, welche einmal erworben, das weitere seelische Leben immerfort beeinflussen werden. Er verlegte stillschweigend in seine Vorstellungen alle die Lebendigkeit die er dann abzuleiten unternimmt.«

Hier ist zunächst die geschichtliche Bemerkung zu beanstanden betreffend PESTALOZZI. HERBART ist auf den Gedanken von der Hemmung der Vorstellungen und also zur Ansicht von den Vorstellungen als Kräften schon in Jena geführt worden, als er FICHTES Ich kritisierte. Ob PESTALOZZI die Vorstellungen als Kräfte ansieht, und ob in diesem Punkte irgend eine Berührung zwischen ihm und HERBART stattgefunden hat, dürfte sehr zweifelhaft sein. Wohl aber ist das richtig, daſs HERBART seine psychologische Theorie fortgehend an der Empirie, wie sie ihm seine fortgesetzte Thätigkeit als Pädagog reichlich darbot, prüfte.

Wenn man sagt, HERBART faſst die Vorstellungen als Kräfte, und weiter, er verlege stillschweigend in seine Vorstellungen alle Lebendigkeit, so ist doch wohl beides dasselbe. Denn wenn sie Kräfte sind, dann versteht es sich von selbst, daſs sie mit- und widereinander wirken. Hier ist nicht wie bei Maschinen nur Eine treibende Kraft vorhanden, die Schwere oder eine Feder oder die Umdrehung eines Rades, sondern hier sind unbestimmt, unzählig viele Kräfte, die bald

---

[1]) EBBINGHAUS: Über das Gedächtnis. 1885. Vergl. dazu die Besprechung in der Zeitschr. f. ex. Phil. XIV, 169 ff.

[2]) Vergl. dazu in REINS encyklopäd. Handbuch der Pädagogik den Artikel HERBART und seine Schule.

mit bald widereinander wirken und darum nach den mannigfaltigsten Bewegungsgesetzen den Lauf des geistigen Lebens bestimmen; die geistige Lebendigkeit nach ihrer gröfsten Unregelmäfsigkeit und Regelmäfsigkeit ergiebt sich von selbst, sobald es gestattet ist, jede einzelne Vorstellung als eine Kraft anzusehen.

Dies kann zunächst, wie es Herbart auch empfiehlt und Drobisch in seiner mathematischen Psychologie durchführt, als eine blofse Hypothese versucht werden, die sich dann durch ihre Fruchtbarkeit zu empfehlen hat. Und als solche hat sie sich in der That weit exakter und fruchtbarer erwiesen als jede andere versuchte Hypothese, etwa die Vorstellungen als Bewegungen, oder als Funktionen des materiellen Gehirns oder als Knotenpunkte ursprünglichen Werdens oder Wollens etc. anzusehen. Aufserdem aber läfst sich diese Hypothese noch theoretisch rechtfertigen, nämlich durch eine Wechselwirkung der letzten realen Elemente der Natur, die sich gegenseitig durch ihr Wechselwirken in innere Zustände versetzen. Und verglichen mit den heute so beliebten ausschweifenden Hypothesen des Panpsychismus, Animismus oder Voluntarismus, wonach alle Elemente als beseelt und jede Kraft als eine geistige Kraft, ja als ein Wollen angesehen wird, verglichen mit solch ausschweifenden Theorieen, trägt Herbarts Hypothese den Charakter der gröfsten Besonnenheit, Klarheit, Fruchtbarkeit und Widerspruchslosigkeit.

Natürlich darf bei weiterer Betrachtung über den Kräften nicht die Substanz übersehen werden, deren Kräfte sie sind. Und alles, was Dilthey von dem ursprünglichen seelischen Zusammenhang sagt, und wenn Dilthey und Ebbinghaus an der Associationspsychologie es tadeln, dafs aus einem Bündel von Vorstellungen nicht die Einheit des Bewufstseins hervorgehen könne, das alles findet seine Bestätigung, Berichtigung und Erklärung in der Annahme einer einheitlichen Seelensubstanz. Ohne eine solche kann natürlich »aus dem atomistischen Spiel psychischer Einzelkräfte« nicht die geistige Einheit abgeleitet werden. Insofern ist es richtig, was Dilthey sagt 1363: »Der Zusammenhang einer Sinneswahrnehmung stammt nicht aus den Sinneserregungen, welche in ihr verbunden sind. Also entsteht er erst aus der lebendigen einheitlichen Thätigkeit in uns, welche ja selber Zusammenhang ist. Das Vergleichen, Verbinden, Trennen, Verschmelzen ist überall von der psychischen Lebendigkeit getragen.« Und dies, so werden wir hinzusetzen müssen, ist nur möglich bei der einen substantiellen Seele.[1])

[1]) Zuweilen sucht man gegen Herbarts Psychologie auch mit übel klingenden

### Fritz Schultze

Wir wenden uns zu der vergleichenden Seelenkunde von Fritz Schultze (I. Leipzig, Günther 1892). Der Verfasser glaubt, kurzerhand das Problem von Stoff und Kraft dadurch zu lösen, daſs er nur die Kraft als das Gegebene ansieht. »Ist es denn durchaus notwendig, daſs wir zur Erklärung der materiellen Erscheinungen Atome annehmen? Ein Stein ist eine aus vielen Teilen bestehende, fest zusammenhängende Masse. Was hält denn die Teile des Steines zusammen? Die Anziehungskraft, sagt man. Wenn diese Kraft der Anziehung aufhörte, was geschähe? Die sämtlichen Teile flögen auseinander in ihre kleinsten Teile, und diese bis ins Unendliche weiter bis ins Nichts hinein. Denn jeder noch so kleine Teil wird durch die Kraft der Anziehung zusammengehalten: fehlt diese, so findet die Teilbarkeit keine Grenzen mehr. Der Stein könnte also gar nicht existieren, wenn nicht die Anziehungskraft die kleinsten Teile zu dem, was wir Stein nennen, zusammenbände. Dann ist es aber doch nicht das materielle Atom, welches den Stein bildet und bindet; es ist vielmehr die Kraft, welche diese materiellen Teile zusammenhält; wäre diese Kraft nicht, so wäre kein Stein, und so in jedem andern Falle: es gäbe überhaupt kein stoffliches Ding, keine Materie, sondern alles würde zunichte, zu Nichts. Das Wesentliche im Stofflichen ist also gar nicht der Stoff, sondern die Kraft; sie ist das eigentlich Letzte, Hervorbringende, Zusammenhaltende, Ursachliche. Aber man wendet ein, es müsse doch einen Träger der Kraft geben, und eben die Atome seien die Träger. Wir fanden, daſs im Gegenteil erst durch die Kraft, die Erscheinung einer zusammenhängenden Materie möglich ist, ja bei genauerem Durchdenken des Problems wird uns klar, daſs wir überhaupt und nur Kräfte erfahren. Das Harte der Wand, gegen welche ich mit dem Kopfe renne, ist in Wahrheit eine gewisse Menge Widerstandskraft, die sich mir gegenüber äuſsert. Ohne diese Kraft gäbe es für mich keine Wand, keinen mir gefährlichen Zusammenstoſs. Mit Recht hat man längst darauf hingewiesen, daſs man für die Erklärung und mathematische Berechnung der Naturerscheinungen nicht der Atome bedürfe, sondern statt ihrer mit demselben Erfolge »Krafteinheiten setzen könnte.« 126.

---

Wörtern zu kämpfen. Man nennt sie eine Bündelpsychologie, oder, weil nach ihr die Vorstellungen beharren, »eine Hamsterpsychologie«. Demgegenüber sei daran erinnert, daſs Jean Paul in ähnlicher Weise den aktuellen Seelenbegriff im Sinne von Hume und Fichte abweist und bemerkt: Darnach wäre die Seele gar nichts, sondern bloſse Gedanken leimten sich als Krötenlaich aneinander und kröchen so durch den Kopf und dächten sich selbst. (J. Müller: Jean Paul und seine Bedeutung für die Gegenwart 1895, S. 135.)

Mit dieser Auseinandersetzung beweist der Verfasser, dafs er das Problem, um das es sich hier handelt, gar nicht gefafst hat. Es fragt sich: ist Kraft ohne Stoff, ohne realen Träger denkbar. Und er antwortet: Die Kraft ist uns allein, d. h. ohne Stoff gegeben. Hat dies jemand schon geleugnet? das versteht sich doch von selbst: denke ich alle Kraft hinweg, dann hört jede Einwirkung, also auch jede Sinneswahrnehmung auf. Denn jede Sinneswahrnehmung führt man ja zunächst auf eine Einwirkung d. h. auf eine Kraftäufserung der äufseren Gegenstände zurück. Aber auch das ist falsch, dafs uns die Kraft allein gegeben sei. Die Kraft als solche ist nicht gegeben. Gegeben ist allein die Erscheinung; gegeben ist nicht die Anziehungskraft, sondern nur die Thatsache z. B. der Annäherung des Eisens an den Magnet. Die Kraft, die vorhanden sein soll, auch wenn sie sich nicht äufsert, die eine bleibende Eigenschaft sein soll, ist nur erschlossen, weil man erkennt, eine Veränderung ohne Ursache ist unmöglich, weil in sich widersprechend. Ja man mufs den Begriff des Gegebenen noch strenger nehmen. Gegeben sind uns allein unsere eigenen inneren Zustände. Die Annäherungserscheinung z. B. des Eisens an den Magnet ist streng genommen nicht als ein äufseres Ereignis gegeben, sondern Eisen, Magnet, wie deren bleibende oder veränderliche Entfernung ist ganz ausschliefslich meine Vorstellung. Dafs es mehr als Vorstellung sei, dafs diese Vorstellung in äufsern Ereignissen ihre Ursache habe, ist erschlossen. Vermöge der Einsicht, dafs ein Geschehen nicht ohne Ursache sein könne, schliefse ich aus dem mir allein gegebenen innern Ereignis der Vorstellung auf äufsere Ereignisse, als Bedingungen der innern. Und von dem äufsern Ereignis schliefse ich weiter auf Kräfte als beharrende Eigenschaften, und von diesen auf unveränderliche Wesen oder Atome, so dafs der Satz aufrecht erhalten bleibt: keine Kraft ohne Stoff. Nun kann man aber zum Zweck der blofsen Rechnung diese Erklärungsversuche ganz beiseite lassen und, wie viele Physiker thun, einmal ganz absehen von dem, was das Atom sonst noch sein mag. Man fafst es nur als Punkt auf mit gewissen nach bestimmten Gesetzen wirkenden Kräften. Hieraus lassen sich sehr wohl, wie das oft auseinandergesetzt ist, die materiellen Erscheinungen ableiten. Hier setzt man die Kräfte voraus. Die andere Frage, die hier uns beschäftigt, kommt gar nicht in Betracht: ist es widerspruchslos denkbar, eine Kraft als eine bleibende Eigenschaft, anzunehmen ohne etwas, was ist, was als Reales diese Kraft oder Eigenschaft hat? Darauf ist nun auch Fr. Schultze gar nicht eingegangen. Er glaubt sie beantwortet zu haben, indem er bemerkt, der Stoff als solcher ist nicht gegeben — das ist richtig —

nur die Kraft ist gegeben — das ist nicht richtig. Aber in keinem Falle ist es eine Antwort auf die Frage: bedarf die Kraft eines realen Trägers?

Ja auch unklar ist seine Rede, indem die angefangene Abstraktion nicht durchgeführt wird. Er sagt: abstrahiert man von der Anziehungskraft, so löst sich der Stein in Nichts auf. Und dann soll die Kraft doch die kleinsten Teile wieder erfassen und zusammenhalten. Entweder sind die kleinsten Teile wirklich Nichts, dann kann keine Kraft sie fassen und zusammenhalten, oder die kleinsten Teile sind noch etwas auch ohne Kraft, dann sind sie nicht Nichts, dann ist die Kraft nicht das Einzige, was existiert.

Das Richtige sei hier nur angedeutet: die Atome sind die realen Wesen und in deren Zusammenwirkung unter einander macht sich jedes als Kraft geltend. Das Wesen ist das Primäre, die Kraft das Sekundäre. Aber im Erkennen gehen wir von der Kraft aus und schliefsen auf die realen Wesen.

Fr. Schultze glaubt nun mit den obigen höchst unzulänglichen Betrachtungen den Materialismus widerlegt zu haben. »Es löst sich die ganze feste, greifbare, scheinbar so substantielle Materie in lauter Kräfte auf. Die Kraft aber ist zwar in und mit den Körpern und doch unkörperlich. In ihrer unkörperlichen Feinheit kommt die Kraft dem Geistigen nahe; mit dem Begriff der Kraft befindet man sich auf dem Wege vom Materialismus zum Idealismus, und so erleben wir die wunderbare Tragikomödie, dafs die Materie, die sich stolz auf der Bühne brüstete und die einzige zu sein behauptete, in ihr Gegenteil, in die Kraft umschlägt, die materialistische Stofflehre zur idealistischen Kraftlehre wird.« 127.

Welchen eigentümlichen Begriff vom Materialismus mufs jemand haben, der damit glaubt den Materialismus widerlegt zu haben«! Er mufs etwa denken: das liegt ja im Namen, der Materialist läfst nur Materie gelten, wenn ich ihm also zeige, die Materie besteht aus Stoff **und** Kraft, also nicht aus blofser Materie, oder gar: selbst der Stoff ist nur Kraft, dann ist der Materialist widerlegt. Das ist eine sehr wohlfeile Beweisführung. Fr. Schultze steht darin wenigstens nicht allein. Das hat der Materialist wohl nie geleugnet, vielmehr immer sehr stark betont, dafs das Wirkliche auf der Kraft beruht. Alles, was Schultze zu gunsten der Kraft sagt, oder wenn hervorgehoben wird, dafs auch der Stoff zuletzt aus Atomen bestehe, diese aber als einfache Wesen nicht selbst Materie sind, oder wenn zu gunsten des aktuellen Seelenbegriffs betont wird, der Geist sei nur als Kraft gegeben — das alles hat der Materialismus ausdrücklich gelehrt.

Was versteht man denn unter Materialismus in psychologischer Beziehung? L. BÜCHNER gilt doch in der Regel als ein Materialist. Aber lehrt er etwas anderes, als was man heutzutage den aktuellen Seelenbegriff nennt? Glaubt man etwa, BÜCHNER sähe den Geist für ein Stück grober Materie an? Er wehrt dies ausdrücklich ab und sagt: 'der Gedanke, der Geist, die Seele ist nichts Materielles, nicht selbst Stoff, sondern der zu einer Einheit verwachsene Komplex verschiedenartiger Kräfte, das Resultat eines Zusammenwirkens vieler mit Kräften und Eigenschaften begabten, in einer bestimmten, höchst komplizierten Art der Bewegung befindlichen Stoffe... In ähnlicher Weise wie die Dampfmaschine Bewegung hervorbringt, erzeugt die verwickelte Komplikation von Kräften und Stoffen im Tierleibe eine Gesamtsumme gewisser Effekte, welche zu einer Einheit verbunden, von uns Geist genannt wird. Diese Kräfte-Wirkung ist nichts Materielles, kann nicht durch die Sinne wahrgenommen werden, ebensowenig wie jede andere einfache Kraft, Magnetismus, Elektrizität, sondern nur aus ihren Wirkungen erschlossen werden.[1])

Ist dies etwas anderes, als der aktuelle Seelenbegriff von heute?

Als vor einigen Jahren BÜCHNER seinen 70. Geburtstag beging, war in allen Zeitungen, die darauf Bezug nahmen, zu lesen: der Materialismus sei jetzt ein in der Wissenschaft überwundener Standpunkt. Wie oft wird dies auch jetzt nachgesprochen! Ist dies so? Am Namen kann doch nichts gelegen sein? Der Materialismus geht von der Gleichung zwischen Seele und Leib aus und löst dieselbe vom Standpunkt des Leibes aus. Sein Seelenbegriff kann substantiell-atomistisch oder dynamisch sein, das eine giebt offenbar den gröbern, das andere den feinern Materialismus. (VOLKMANN a. a. O. S. 19.)

Wider den Namen Materialismus wehren sich freilich sehr viele, wie WUNDT[2]), PAULSEN[3]), REHMER[4]), ZIEHEN[5]), MÜNSTERBERG[6]), HAECKEL[7]), ROVIN[8]), SPENCER[9]), KÜLPE[10]), HÖFFDING[11]) etc., sie alle versichern, keine

---

[1]) Kraft u. Stoff. 1876, S. 201.
[2]) Zeitschrift f. ex. Phil. XIX, S. 142.
[3]) Ibid. XVII, S. 400 u. diese Zeitschr. I, 417.
[4]) Ibid. XIX, S. 142.
[5]) Ibid. XIX, S. 414.
[6]) Ibid. XIX, S. 210.
[7]) Ibid. XX, S. 159.
[8]) Ibid. XX, S. 188.
[9]) Ibid. XVII, S. 22; XVIII, S. 154.
[10]) Ibid. XIX, S. 171.
[11]) Ibid. XIX, S. 149.

Materialisten zu sein. Mag der Name Monismus besser klingen. Aber was besagt dieser Name anders, als daſs Geist und Leib im letzten Grunde identisch ist? Denn identisch heiſst doch, es ist dasselbe. Und wenn ausdrücklich erklärt wird: Die geistigen Erscheinungen sind identisch mit den leiblichen Bewegungsformen, oder die geistige Einheit sei dieselbe als die Einheit des Leibes, nur von innen angeschaut, oder das Nervensystem sei das Organ des Bewuſstseins und das Substrat der höhern geistigen Funktionen, oder man bedürfe für die geistigen Vorgänge keines andern Trägers als den Leib etc.[1]) Hat dann LOTZE nicht recht, wenn er bemerkt: der Idealismus wiederholt in seiner Weise, was die materialistische Auffassung auch behauptet: Körper und Geist sind Eins.[2])

Das ist also eine sehr wohlfeile Kritik des Materialismus und ein Kleben an den Worten Materie, wenn man ihn dadurch glaube widerlegt zu haben, daſs die Materie als solche ohne Kraft uns nicht gegeben sei.

Und ist denn die Kraftlehre ohne weiteres »idealistisch« und ist denn der Idealismus ohne weiteres etwas Besseres?

So wird von FRITZ SCHULTZE S. 129 HAECKEL als ein Überwinder des Materialismus angeführt: er hat den Materialismus über Bord geworfen und ist Idealist geworden, weil er jedes einzelne Atom als ein Beseeltes ansieht und so das Geistige in den Stoff hineinlegt. Auch dieser Wendung wird man sonst bei den Materialisten öfters begegnen, daſs sie dem Atom selbst eine Natur oder Beschaffenheit beilegen, die sich unter gewissen Umständen als Geist kundgiebt.

In dem Sinne, wie FR. SCHULTZE den Materialismus sich denkt und glaubt widerlegt zu haben, hat es niemals Materialisten gegeben, die nämlich die ganze Welt, den Geist mit eingeschlossen als einen bloſsen Haufen greifbarer Materie ohne Kraft gedacht hätten.

Die Materialisten sind in den meisten Punkten nicht allein klarer gewesen als diese Art von Idealisten, sondern auch scharfsinniger und fester gegründet auf dem Boden der Naturforschung, sofern sie immer behaupten: keine Kraft ohne Stoff, auch die geistige Kraft bedarf eines realen Trägers.

Sehen wir nun zu, wie FR. SCHULTZE seinen Idealismus begründet und beschreibt.

»Es ist Thatsache, daſs trotz weitgreifender Zerstörung der Groſshirnrinde die geistigen Kräfte sich ohne Einbuſse in ihrem ganzen

---

[1]) Vergl. Über Materialismus. In Zeitschr. f. ex. Phil. XIX, S. 129 ff.

[2]) Medizinische Psychol. S. 162.

Umfange wieder herstellen, obgleich das verlorene Hirnstück nicht wieder wächst. Ist es der Stoff, welcher geistig wirkt? Der Stoff ist hier vernichtet, die geistige Kraft ist geblieben.« 134.

Wird hiermit bewiesen, dafs die Kraft nämlich die geistige Kraft ohne Träger ist? Nur das lehrt die angeführte Thatsache, dafs die geistige Kraft nicht an die Unverletztheit des Grofshirns gebunden ist, oder dafs nicht alle Teile desselben Träger des Geistes sind. Darüber ob substantieller oder aktueller Seelenbegriff richtig sei, wird gar nichts ausgesagt.

Gegen den substantiellen Seelenbegriff von der Seele als einem einfachen Wesen oder Atom führt er S. 158 an: »Das Atom schliefst den Wechsel innerer Zustände aus; das Atom hat kein Bewufstsein, das Atom fühlt sich nicht als Einheit.« Das sind alles blofse Behauptungen. Das wäre eben zu beweisen gewesen, dafs das Atom keiner innern Zustände fähig ist. Verfasser nimmt hier eine vielfach angenommene physikalische Atomistik für die einzig mögliche. Er selbst bleibt nicht dabei, das Atom absolut starr und unzugänglich aller innern Entwicklung zu denken, denn, so meint er 195, die Atome werden, indem sie in den Organismus eingehn, »in ihrer Zustandsform erhöht und vervollkommnet.« Das würde doch der Lehre Herbarts von den innern Zuständen der einfachen Wesen ziemlich nahe kommen. Freilich sieht man gar nicht ein, wie Schultze zur Annahme von Atomen gelangt. Er hat im Eingang den Schlufs von der Kraft auf reale Träger ausdrücklich abgelehnt, schien also der Atome gar nicht zu bedürfen, da sich die »Materie in lauter Kräfte auflöse.« 126. Warum nun mit einemmale die Atome eingeführt werden, dazu ist kein anderer Grund für ihn vorhanden, als dafs er sich der allgemeinen Theorie der Naturforschung anschliefst. Im System Schultze ist diese Annahme nicht nur nicht begründet, sondern geradezu ausgeschlossen.

Jedenfalls möchte er den Ausdruck Atom oder Wesen oder Substanz nicht auf das Geistige angewendet wissen. Es scheint aber auch hier ein Vorurteil, eine Art Furcht vor dem Worte Materialismus als Motiv zu wirken: »Die Bezeichnung Substanz für unsere Seele birgt ihre Gefahren. Substanz soll zwar nur ein in sich bestehendes Wesen bedeuten, die einfache und immaterielle Substanz soll alles Stoffliche ausschliefsen. Aber unwillkürlich schleicht sich mit dem Worte Substanz die Nebenbedeutung eines stofflichen Trägers ein, und die Seele wird materialisiert, wie die Geschichte der Psychologie gezeigt hat. Die Seele ist keine einfache Substanz, sie ist vielmehr eine Kraft. Damit ist jede Gefahr, sie zu einem stofflichen Wesen

zu machen überwunden; ebenso die Gefahr, sie sich räumlich vorzustellen. Welche Gestalt hat die Seele? Das ist eine thörichte Frage. Eine Kraft hat keine Gestalt. Die Seele ist weder ein Stoff noch eine einfache Substanz, sondern eine von den blinden Naturkräften unterschiedene, gleichwohl natürliche, bewufste Kraft.« 160.

Darauf ist zu erinnern, dafs wenn die Seele eine Kraft ist, so mufs zu dieser wie zu jeder Kraft eine Substanz als Träger hinzugenommen werden. Dafs sich viele eine Substanz nur stofflich also sinnlich wahrnehmbar denken können, mag sein, Verfasser scheint zu diesen zu gehören. Es ist dies aber ein Vorurteil, denn nicht einmal die Atome, welche die Materie bilden, sind stofflich zu denken. Welche Gefahr soll doch wohl diese Bezeichnung mit sich führen? Dafs manche gleich an groben Materialismus denken, wenn sie von Seelensubstanz oder Seelenwesen hören? Kann solch ein Vorurteil uns hindern, die Seele so zu nennen, wenn sie doch als Substanz gedacht werden mufs?

Übrigens steht hier Verfasser durchaus nicht allein da. Auch VANNÉRUS bemerkt: Es mufs zugegeben werden, dafs es am geeignetsten ist, das psychische Subjekt nicht Substanz zu nennen. Dieser Ausdruck erweckt nämlich — mit einer Art dominierender Gewalt über den Gedanken — die Vorstellung von einer unter oder hinter dem Seelenleben liegenden Realität, welche Auffassung unzweifelhaft materialisiert d. h. den wahren Begriff von dem, was Seelenleben eigentlich ist, verunreinigt.« [1])

Dazu bemerkt GUTBERLET: Dieses Bedenken scheint uns nicht von solcher Bedeutung, um den Substanzbegriff vom Seelenleben fernhalten zu müssen. Natürlich spricht man von Seelensubstanz nur bei Philosophen oder doch Männern von allgemeiner Bildung, nicht bei Ungebildeten. Diese letztern dürften allerdings das »Hinter« und »Unter« recht sinnlich verstehn, die Substanz als ein materielles Substrat, an welchem die accidentalen Thätigkeiten haften. Aber der philosophische Begriff der Substanz kann durch solche materielle Vorstellungen nicht verunreinigt werden; er ist einer der fundamentalsten, einfachsten und klarsten Verstandesbegriffe: er bezeichnet ein Sein, das in sich Bestand hat, nicht eines andern Subjektes bedarf, wie das Accidenz (oder die Kraft). Das Hinter und Unter hat also hier eine ganz verstandesmäfsige Bedeutung: Was wir wahrnehmen, die Accidenzien insbesondere die Bewufstseinszustände verlangen als unselb-

[1]) Archiv für system. Philos. v. NATORP 1895, S. 375.

ständige Realitäten eine ihnen zugrundeliegende Realität. Dieselbe liegt hinter den sinnlichen oder wahrgenommenen Qualitäten insofern als erst der Verstand in dieselben eindringen, durch die Accidenzien hindurch sie erst erfassen kann und mufs. Auch das göttliche Wesen ist Substanz.« [1])

Oder mit andern Worten: Die Substanz der Seele ist erschlossen, ihre Annahme gründet sich nicht auf Erfahrung, sondern auf Schlüsse, wie ja die Annahme der realen Wesen also auch der Atome sich gründet auf den Satz, dafs blofse Erscheinungen ohne reale Wesen, die die Erscheinungen bedingen, nicht denkbar sind.

Fr. Schultze führt nun noch manches an, was ihm tauglich scheint, den Materialismus zu überwinden. Davon ist richtig der Gedanke, dafs er nicht erklären könne, wie die Bewegung in Empfindung umschlägt.« 135. Aber diese kurze Bemerkung ist auch das Ganze, was er über diesen wichtigen Punkt sagt.

Ausführlicher ist er bei Erörterung der Einheit des Bewufstseins. Er setzt auseinander: wenn die verschiedenen Sinnesempfindungen an verschiedenen Gehirnzellen hafteten, so könnte nicht die Gesamtvorstellung zustande kommen. Die Einzelempfindungen sind noch lange nicht die Gesamtvorstellung »Apfel«, erst durch ihre einheitliche Verbindung kommt diese zu stande. Woher aber diese Verbindung der physiologischen Vielheit des Inhalts in mehreren Zellen zur psychologischen Einheit in der Vorstellung und im Begriff? Über die Verschiedenheit der Zellen und ihres Inhaltes mufs noch eine einigende Kraft, ein denkender Geist walten, ein Psychologisches über dem Physiologischen, ein Ideales über dem Materiellen, ein Ordnendes über dem Ungeordneten.... Wie kommt es, dafs diese vielen Millionen Zellen sich nicht auch als viele Millionen Einzelindividuen fühlen, von denen jedes auf sein Einzelrecht pocht? Dafs vielmehr alle diese Zellen zu einer Einheit zusammengefügt sind, welche sagt: das bin ich, ich denke dieses, ich will dieses, ich und kein anderer und erst recht nicht 1200 Millionen verschiedene Individuen? (wie man 1200 Millionen Zellen gezählt hat, die hier in Betracht kommen könnten). Der Physiologe könnte antworten: diese 1200 Millionen Zellen stehen miteinander in äufserlicher Verbindung, mithin sind sie eine Einheit trotz der Vielheit. Wird aber aus 1200 Millionen Menschen, die ich mit Stricken zusammenbinde, Ein Individuum? Werden sie nicht heftig auseinanderstreben? Die blofse äufserliche Vereinigung thut es nicht, es mufs eine innere Verbindung zur Einheit, eine wahre Vereinheitlichung da sein.« 145 f.

[1]) Gutberlets philos. Jahrbuch 1896, IX, S. 169.

Die natürlichste Folgerung aus der angeführten Thatsache ist ohne Zweifel die Annahme Eines einheitlichen Wesens, dessen Zustände die einzelnen Empfindungen sind. Die vielen Zellen sind gewissermafsen nur die Leitungen, die Bedingungen, unter welchen in dem Einen Wesen die Zustände als Empfindungen entstehen. Hier hat man im strengsten Sinne eine Vielheit in der Einheit, wie die Erfahrung es verlangt. Diesen Schlufs vollzieht aber Fr. Schultze nicht, weil der Satz: keine Kraft ohne realen Träger nicht anerkannt wird. Er glaubt sich eine Kraft denken zu können, ohne realen Träger, als etwas frei wirkendes, das an keinen Raum gebunden sei.

Das Merkwürdige dabei ist nur, dafs er diese Phantasieen als naturwissenschaftliches Ergebnis, als eine Folgerung »des herben Verstandes« ansieht. In der That aber giebt er sich den alten, unwissenschaftlichen Meinungen von Organisations- oder Lebenskraft hin, die freischwebend, an keinen Stoff gebunden, den toten Stoff beherrscht, nach sehr klugen aber unbewufsten Ideen den Organismus aufbaut, aus dem blofs vitalen Zustande in den bewufsten umschlägt und was dergleichen mehr ist. Auch ein Name fehlt dieser wunderthätigen Kraft nicht, sie heifst Psychade.

Von den Psychaden weifs er nun viel zu erzählen in einem Kapitel, das er selbst eine metaphysische Phantasie nennt, in Vergleich zu dem aber auch das Vorhergehende, das Ergebnis des herben Verstandes nicht weniger phantastisch ist.

Die ganze Welt besteht hiernach aus Atomen und Psychaden. Es ist freilich schon bemerkt, dafs Verfasser gar keinen Grund hat von Atomen zu reden, denn er verwirft den Satz, worauf die Annahme von Atomen allein beruht: keine Kraft ohne Stoff. Er nimmt jedoch ohne weiteres die gewöhnliche physikalische Atomistik auf Treu und Glauben an und also auch dies, dafs jedes Atom starr und aller innern Bildung unzugänglich ist. Darum mufs er dann noch Psychaden hinzunehmen, die das vollbringen, was den starren Atomen nicht möglich ist, nämlich das leibliche und geistige Leben.

»Der Psychade wesentliches, von ihr untrennbares Merkmal ist, von sich zu wissen, bewufste Kraft zu sein, .. der Grad dieses Bewufstseins ist oft nur ein sehr geringer, d. h. sie existiert oft unbewufst weiter.« 189.

Man denke diesen Worten von dem »unbewufsten Bewufstsein« nicht weiter nach. Wer mit dergleichen Phantasieen bekannt ist, wundert sich darüber nicht, wenn von unbewufster Vernunft, von Geist ohne Geist etc. geredet wird. Dazu gehört auch ein Selbstbewufstsein ohne Inhalt, dessen man sich bewufst ist. Verfasser hebt

ausdrücklich hervor, dafs der Psychade aller Bewufstseinsinhalt schwinden könne und müsse und sie doch immer als unveräufserliches Merkmal das Selbstbewufstsein, wenigstens als Gefühl behalte. So meint er, dafs die einzelnen Erinnerungen in den Zellen des Grofshirns haften und mit diesen im Tode sich auflösen und verschwinden. So verliert die Psychade allen Inhalt des Bewufstseins, dieses selbst aber beharrt etwa in dem Zustande, wie auch die Pflanze Selbstbewufstsein durch die ihr innewohnende Psychade besitze. Aus Atomen und Psychaden besteht die Welt. Die Psychaden suchen die Atome und bilden so Organismus und Vernunft. Warum sie sich im Tode wieder trennen, wird so wenig gesagt als warum sie sich suchen. Es wird aber gelehrt: Mit dem Verlust des Gehirns verliert die Psychade alle Erinnerung. Sie behält indes den Trieb nach neuer Verkörperung und verkörpert sich in der That immer und immer wieder in neuen Organismen nach längerem oder kürzerem Seelenschlafe. In solcher Weise bleibt der Seele die Hoffnung, immer wieder zum klar bewufsten Leben zu erwachen, freilich ohne Erinnerung ihrer früheren Verkörperungen, in einer sich unaufhaltsam vervollkommnenden Welt.

Das Wichtigste aber ist, dafs aus der Psychadenlehre dem einzelnen Menschen eine rechte und echte Freudigkeit am Leben entspringen mufs, weil erst durch sie jedem Individuum ein wahrhaft befriedigender Daseinszweck erwächst, den der Tod nicht zerstören, ja nicht einmal verhindern kann, vielmehr befördert. »Was hätte unser Leben mit all seiner angestrengten Thätigkeit überhaupt für einen Zweck, wenn es im Tode mit dem Individuum aus wäre! Das Dasein wäre dann nicht daseinswert. Ich arbeite und strebe für mich, für meine Familie, für weitere Kreise der Gesellschaft und des Volkes, für die Welt. In diesen rastlosen Bemühungen vervollkommnen sich meine Fähigkeiten, ich werde an Erfahrungen reicher, im Urteile reifer, an Gesinnung und Charakter sittlicher, gerechter, selbsuchtsloser. Und nun zum Schlufs sollte das alles vergebens und für nichts gewesen sein? Das ganze von mir rührig angesammelte Kraftkapital sollte zugrunde gehen? Man tröstet mich: »Dein Streben«, sagt man, »hat nicht dich zum Zweck, vielmehr den, deine Nachkommen und damit alle zukünftigen Geschlechter auf eine höhere Stufe zu heben. Die Unsterblichkeit wird nicht dem Individuum zu teil, sondern besteht nur in der endlosen Reihenfolge der Geschlechter, in der stetigen Wiederholung des menschlichen Wesens in neuen, aber an sich vergänglichen Individuen.« Mit dieser Auskunft kann sich aber keine kräftige Individualität zufrieden geben um so weniger, je energischer

sie ist, und je selbstbewufster sie auf ihre Leistungen hinblicken darf. Denn denken wir uns einmal die letzten Menschen. Auf unserem Erdball, der seiner Abkühlung und Vereisung unausbleiblich entgegengeht, mufs es einmal zu einem letzten Menschengeschlecht kommen und dieses mufs einmal zugrunde gehen, wenn die vereiste Erde nicht mehr die für menschliche Wesen notwendigen Lebensbedingungen darbietet. Um dieses letzten Geschlechtes willen hätten also Billionen von Menschen gestrebt und gearbeitet, gesorgt und gelitten, um dieses letzten Geschlechtes willen, das im Eise erfroren daliegt! Ein schönes Ziel! So hätte das Leben doch keinen Zweck, und wir thäten besser, alle ernste Arbeit beiseite zu legen und nur dem Genufs des Augenblicks zu frönen. Oder nehmen wir an, ein letztes Geschlecht sollte in höchster Vervollkommnung ewig fortdauern. Warum denn nur dieses? Warum nicht Ich und Du, die wir uns bis aufs Blut gequält haben, während jenes letzte glückliche Geschlecht ohne jedes eigene Verdienst zur höchsten Seligkeit gelangt, die ihm unentreifsbar sicher ist; die es selbst durch keinen Frevel verscherzen kann: die es in höchster Faulheit nunmehr auf Kosten von Billionen um ihren Lohn betrogener Vorgänger geniefst? Eine teuflische Vorstellung, welche jeder Gerechtigkeit Hohn lacht! So kann nur dann das Leben des Individuums ein wahrhaft befriedigendes Ziel haben, wenn jedes Individuum als solches unsterblich ist; wenn ihm in einer späteren Daseinsform die Früchte seines Fleifses zu teil werden, welche ihm in der früheren durch die Ungunst der Umstände versagt blieben. Diese Befriedigung gewährt aber nicht eine Unsterblichkeitshoffnung, welche in einem phantastischen Walhalla alle Seelen zu üppigem Genusse oder zu fauler Ruhe für die Ewigkeit versammelt, jede weitere Entwicklung ausschliefst und in Wahrheit die unerträgliche Langweile für das strebende Individuum oder die Vernichtung aller strebenden Individualität überhaupt zur Folge hätte; sondern nur die Lehre von den unsterblichen und entwicklungsfähigen Psychaden, welche in immer neuen Verkörperungen, deren Mannigfaltigkeit sich vorzustellen unsere an die irdischen Gestaltungen gebundene Phantasie erlahmen mufs, immer neue Stufen der Vervollkommnung ins Unabsehbare erringen und erreichen. Erst durch sie löst sich uns das Rätsel des Daseins; erst durch sie gewinnt das Leben seinen Zweck und Wert und verliert der Tod seine Schrecken; erst durch sie weifs ich, warum ich lebe, und wozu ich sterbe.«

Man wolle überlegen, dafs hier der Verfasser das subjektive Bedürfnis der persönlichen Unsterblichkeit ganz gut auseinandersetzt, dafs aber was er als Trost angiebt, nur Sinn hat, wenn die Person,

oder wie er sagt das Individuum als Ich und Du fortdauert. Allein er spricht auch hier von einem Individuum ohne Individualität, ohne individuelle Persönlichkeit, ohne Ich. Mir also, dem bewufsten Individuum kann die Fortdauer der Psychade, die ja nicht mein bewufstes Ich ist, gerade so gleichgiltig sein, als die Fortdauer der Atome, welche die verschwindenden Erinnerungszellen gebildet haben.

Es liegt hier eine sehr merkwürdige Selbsttäuschung vor, dafs der Verfasser gar nicht bemerkt, wie er gerade den Trost, den er geben will, vernichtet, dafs er hier ganz genau dasselbe, als der Materialismus lehrt. Man möchte hierauf die Worte anwenden, die er oben von der Tragikomödie gebrauchte.

Noch zwei Bemerkungen mögen dazu gemacht werden. Was F. Schultze vorträgt, ist nicht Wissenschaft, sondern Phantasie und zwar eine sehr wenig befriedigende Phantasie. Er bemerkt selbst, was ihn zu solcher Phantasie bestimmt habe: wollen wir unsern Nicht-Materialismus festhalten, so müssen wir so und so verfahren. Es ist also nicht das objektive Denken, das nur die Sache will, sondern der Wunsch, nicht Materialist zu sein, was hier den Ausschlag giebt und ein bestimmtes Ziel vorschreibt. Zum andern: sehr ähnliche Gedanken findet man in J. H. Fichtes Psychologie.[1] (Fortsetzung folgt.)

---

## Allgemeiner Religionsunterricht in Nassau

Von

Dr. Spielmann in Wiesbaden

Das nassauische Schuledikt vom 24. März 1817, das die gesamten Schulen Nassaus, höhere und niedere, auf Grund des Simultaneums regelte, kannte zweierlei Art von Religionsunterricht, den sogenannten allgemeinen und den konfessionellen. Doch gestaltete sich die Behandlung dieses Unterrichtsgegenstandes, trotzdem die Schulen ohne Ausnahme von Schülern aller Konfessionen besucht wurden (und noch werden), in der Ausführung äufserst verschieden, weswegen wir solche nach den einzelnen Schularten hier näher betrachten wollen.

1. Landesgymnasium zu Weilburg. Es umfafste (1817—1844) vier Klassen mit Zöglingen im Alter von in der Regel 14 bis 18 Jahren, entsprach somit den beiden Sekunden und Primen der heutigen preufsischen Gymnasien. Als Lehrstoff für den Religionsunterricht war als obligatorisch angegeben: »Allgemeine Religions- und

---

[1]) Vergl. dazu Zeitschr. f. ex. Phil. VI, S. 409.

Sittenlehre«; hinzuzufügen ist als selbstverständlich das Attribut: christliche, denn der Unterricht in genannter Disziplin ist stets auf christlicher Grundlage, wenn auch auf allgemein christlicher, nicht konfessionell dogmatischer gegeben worden. Der konfessionelle Religionsunterricht hatte dem Edikte gemäfs auf dem Lehrplan des Gymnasiums keine Stätte. Für die erste Zeit bestand kein bestimmtes Lehrbuch für den Gegenstand; doch kann aus den Programmen entnommen werden, was behandelt wurde. Es war dies die Lehre von Gottes Sein, Wesen und Wirken (göttliche Vorsehung), von Jesus, seinem Wirken und seiner Religion, von der Bestimmung des Menschen, von seinen Rechten, Tugenden und Pflichten, von der Unsterblichkeit der Seele, und die Geschichte des Christentums. Der Unterricht fufste also auf Bibel und christlicher Religionsgeschichte. Seit 1826 war das »Lehrbuch für die oberen Religionsklassen in Gymnasien« von Niemeyer (Halle, 18. Aufl. 1843) in Gebrauch, das den Religionsstoff in ähnlicher Weise gliederte und behandelte.

2. Pädagogien zu Wiesbaden, Dillenburg und Hadamar. Diese Schulen umfafsten (1817—1844) in je vier Klassen die Schüler vom 10. bis zum 14. Lebensjahre und unterrichteten etwa nach dem Lehrplane der Sexta bis Tertia der heutigen preufsischen Gymnasien. Bei ihnen schied sich der Religionsunterricht in den obligatorischen allgemeinen und in den konfessionellen, welch letzterer den nach dem Bekenntnisse getrennten Schülern in zwei Wochenstunden erteilt wurde. Anfangs bestand auch hier wie am Gymnasium kein Lehrbuch für den allgemeinen Religionsunterricht; aus den Programmen aber ersehen wir den behandelten Stoff: Hauptwahrheiten der Religions- und Sittenlehre oder Lehre von Gott, Welt, Mensch, Unsterblichkeit, Recht, Pflicht und Tugend bezw. Sündenschuld, Zurechnung und Vergeltung. Auch dieser Unterricht fufste auf Bibel und christlicher Religionsgeschichte. Seit 1822, bezw. 1828 wurde der »Abrifs einer allgemeinen Religionslehre zum Unterricht der studierenden Jugend ohne Unterschied der Konfession« von Muth, katholischem Rektor des Pädagogiums zu Wiesbaden, (Hadamar 1822), gebraucht, der ähnlich wie Niemeyers Lehrbuch abgefafst war und auf dieses vorbereitete.

3. Landeslehrerseminar zu Idstein. Diese Lehrerbildungsanstalt nahm (1817—1851) sämtliche Kandidaten des Volkslehramtes ohne Unterschied der Konfession für alle Unterrichtsstunden auf. Neben dem allgemeinen für alle Zöglinge obligatorischen Religionsunterrichte bestand aber noch, ebenfalls obligatorisch, der konfessionelle, für die Angehörigen beider Konfessionen getrennt. Ein Lehrbuch für den allgemeinen Religionsunterricht gab es hier anfangs

nicht. Der Stoff für diesen ist aber in den Programmen verzeichnet: Allgemeine Glaubenslehre, Tugend- und Pflichtenlehre (Gott, Vorsehung, Menschenbestimmung, Willensfreiheit, Unsterblichkeit). Später wurden die beiden Hefte »Glaubenslehre und Moral« von Schellenberg, Seminardirektor zu Idstein, gebraucht. Die biblische Geschichte wurde dem konfessionellen Religionsunterrichte, der von den Pfarrern der betreffenden Bekenntnisse erteilt ward, überwiesen. Auf ihn kamen wöchentlich ein bis zwei Stunden.

4. Volksschulen. Bezüglich der Volksschulen, die alle Kinder ohne Unterschied der Konfession vom 6. bis zum 14. Lebensjahre aufnahmen, schrieb das Edikt vor: »Religion und Sittenlehre. Wo die Elementarschule von Kindern besucht wird, deren Eltern nicht zur Konfession des Lehrers gehören, wird von den Geistlichen ihrer Konfession für den Religionsunterricht derselben die erforderliche Fürsorge eintreten.« Ferner bestimmte die Allgemeine Schulordnung: »Wenn Kinder von verschiedenen Konfessionen die Schule besuchen, so ist dem Lehrer die Erteilung jedes dogmatischen Religionsunterrichts in Gegenwart aller Schüler untersagt, und die nicht zu seiner Konfession gehörigen Kinder erhalten solchen alsdann von dem Lehrer oder Geistlichen ihrer Konfession, wogegen sie nicht verbunden sind, den Religionsstunden in der Schule beizuwohnen, welches lediglich von der Bestimmung der Eltern abhängt.« Weiter heifst es in der Dienstinstruktion für die Schulinspektoren: »Die Schulinspektoren sorgen für die Verteilung der dem Religionsunterricht bestimmten Lehrstunden, wenn Schüler von verschiedenen Konfessionen die Schule besuchen, indem sie zwar allen gestatten, an dem allgemeinen Religionsunterrichte teilzunehmen, dagegen aber die nicht zur Konfession des Lehrers gehörigen Schüler, sobald solche in die zweite oder dritte Klasse einrücken, zur Benutzung besonderer Religionsstunden nach dem Dogma ihrer Konfession bei dem zu derselben gehörigen Lehrer oder Geistlichen hinweisen. In allen Schulen und vorzüglich in denen, welche von Schülern verschiedener Konfession besucht werden, haben sie mit gröfster Sorgfalt darüber zu wachen, dafs der Religionsunterricht auf keine den Mitgliedern anderer Kirchen anstöfsige Weise erteilt werde. Jeder Unterricht in kirchlichen Unterscheidungslehren ist in Gegenwart verschiedener Konfessionsverwandten den Lehrern aufs strengste untersagt und derjenige, welcher ohngeachtet der ihm erteilten Warnung solchen erteilt, uns zur Ahndung anzuzeigen.« Endlich sagt die Dienstinstruktion der Schulvorstände: »Der Schulvorstand wird über den den Schulkindern durch ihre Pfarrgeistlichen erteilten Konfessionsunterricht vierteljährlich bei diesen Erkun-

digung einziehen und das Resultat derselben dem Schulinspektor mitteilen.«

Der Unterschied der Bestimmungen bezüglich der Volksschulen und der höheren Lehranstalten (das Seminar einbegriffen) ist in die Augen springend. Man konnte von den frisch ausgebildeten Volksschullehrern wie von den andern aus der alten Schule im Amte noch befindlichen nicht verlangen, dafs sie gleich den gelehrten Lehrern einen konfessionslosen Religionsunterricht erteilen sollten. Das war zu schwierig, zu viel verlangt. Theoretisch gestaltete sich die Sache nun folgendermafsen: 1. Der allgemeine Religionsunterricht wurde prinzipiell anerkannt und neben ihm der konfessionelle. 2. Es beschränkte sich aber der erstere auf die Unterklassen der Volksschulen als allgemein propädeutischer, historischer Religionsunterricht, während in den Oberklassen der konfessionelle, dogmatische an seine Stelle trat. Als Scheidepunkt wurde etwa das zehnte Lebensjahr der Schüler angesehen. 3. Der Besuch des propädeutischen (allgemeinen) Religionsunterrichts war für die Kinder anderer Konfession als die des Lehrers nicht obligatorisch, (wobei trotzdem dem letzteren die konfessionelle Behandlung des Stoffes verboten war). Praktisch entsprach die Ausführung jenen Bestimmungen durchaus nicht; sie vollzog sich auf verschiedene Weise. 1. Schulen, in denen die Kinder sämtlich einer Konfession waren, also thatsächliche, wenn auch nicht prinzipiell anerkannte Konfessionsschulen, hatten rein konfessionellen Religionsunterricht, vom Lehrer erteilt. 2. Schwieriger wurde die Sache bei mehrklassigen thatsächlichen Simultanschulen; doch konnte hier eher abgeholfen werden, wenn Lehrer verschiedenen Bekenntnisses an einer Schule wirkten, und auf letzteren Umstand wurde von der Regierung stets Bedacht genommen. 3. Bei einklassigen Simultanschulen dagegen, namentlich da, wo eine Konfession in der Minderheit war, ging eine Trennung in konfessioneller Hinsicht, eine Zuweisung der Schüler im Religionsunterrichte an benachbarte Ortsschulen ohne Schaden der Gesundheit der (namentlich der kleineren) Schüler und der Schularbeit an sich nicht an. Somit blieb thatsächlich nichts anderes übrig, als alle Schüler dem Religionsunterrichte des Lehrers wenigstens für die Unterklassen (meist aber geschah es für die Schulzeit überhaupt) zu überweisen, d. h. wenn die Eltern dies wünschten, dem Lehrer aber dabei den dogmatischen Unterricht zu untersagen. Von diesem Standpunkte aus konnte man auch, wie dies 1819 geschah, die Judenkinder zum Schulbesuche verpflichten mit Ausnahme der Teilnahme an den christlichen Religionsstunden.

Nach Möglichkeit suchte die Regierung alles zu thun, um den

konfessionellen Verhältnissen und Ansprüchen Rechnung zu tragen. Bereits 1819 erging ein Generale, dafs in gemischten Schulen mit Lehrern verschiedener Konfession der konfessionelle Religionsunterricht in drei Stunden vom Lehrer der betreffenden Konfession unter Unterstützung des Pfarrers erteilt werden sollte. Die katholische Geistlichkeit kam dieser Aufforderung fast allenthalben nach und gab vielfach den Unterricht selbst; die evangelische dagegen zeigte sich sehr lässig. Deshalb hielt es 1825 die Regierung für notwendig, die evangelischen Pfarrer nachdrücklich zu ermahnen, den konfessionellen Religionsunterricht selbst zu erteilen, und sie dehnte nunmehr diese Pflicht auf alle Volksschulen generell aus. Die Sache nahm aber dadurch keinen besseren Fortschritt. Erst 1829 verfügte die Regierung abermals, diesmal kategorisch, dafs die evangelischen Pfarrer verpflichtet seien, in allen, besonders in den gemischten einklassigen Schulen ihres Wohnortes wöchentlich zwei Stunden konfessionellen Religionsunterricht zu geben. Es wurde hinzugefügt, dafs der allgemeine Religionsunterricht, wo er noch bestände, die Moral als Hauptgegenstand zu behandeln habe. Das bischöflich limburgische Ordinariat verordnete etwas später, 1830, dasselbe für die katholischen Schulen mit der Erweiterung, dafs die Pfarrer den Unterricht auch an Filialorten zu erteilen hätten. Somit war der konfessionelle Religionsunterricht in den Vordergrund gerückt und der allgemeine zurückgedrängt. An den meisten Orten aber nur in der Theorie; so bestand z. B. an der zwölfklassigen Volksschule der Hauptstadt Wiesbaden der allgemeine Religionsunterricht weiter, und der konfessionelle wollte nicht aufkommen.

Aus dem Volke erhob sich kein Widerspruch; man war mit der bestehenden Einrichtung, die die Gegensätze auf religiösem Gebiete nicht hervorhob, sondern vielmehr ausglich, zufrieden. Die erste Klage erhob 1831 der katholische Landesbischof Dr. Brand von Limburg darüber, dafs am Gymnasium gar kein und an den Pädagogien zu wenig konfessioneller Religionsunterricht erteilt werde, so dafs seine künftigen Theologen nicht genügend vorbereitet würden. Die Regierung mochte einsehen, dafs die Beschwerde nicht so ganz unberechtigt war, und liefs 1833 zu, dafs ein katholischer Lehrer Konfessionsunterricht am Gymnasium gewissermafsen privatim, erteilte. Schon 1835 aber wurde der Stadtpfarrer von Weilburg als konfessioneller Religionslehrer angestellt. Daraufhin verlangte der evangelische Landesbischof zu Wiesbaden, Dr. Heydenreich, dafs auch den evangelischen Gymnasiasten konfessioneller Religionsunterricht erteilt werde, besonders, da seit 1836 ein katholischer Lehrer den allgemeinen erteilte.

Dies hatte zur Folge, dafs nach plötzlichem höchsten Entschlusse durch Ministerialverfügung im Jahre 1838 der allgemeine Religionsunterricht am Landesgymnasium überhaupt aufgehoben und statt dessen der konfessionelle, von den Pfarrern beider Bekenntnisse erteilte, als alleiniger erklärt wurde. Dies war der erste Schlag gegen den allgemeinen Religionsunterricht.

Bischof Dr. Heydenreich war aber nicht damit zufrieden, sein Ziel betreffs des Landesgymnasiums erreicht zu haben. Er nahm Anstofs daran, dafs der allgemeine Religionsunterricht in den Volksschulen — und hierbei hatte er die seines Wohnortes Wiesbaden vorzüglich im Auge — blofs die Moral berücksichtigen sollte (s. o.). Gegen einen allgemein christlichen nach den Bestimmungen des Edikts und wie er meinte auf Grundlage der biblischen Geschichte hatte er nichts einzuwenden. Dies hatte die nächste Wirkung, dafs die Regierung gemäfs einer Ministerialresolution verfügte, dafs der Religionsunterricht an sämtlichen Lehranstalten Wiesbadens (also auch am Pädagogium) einschliefslich der Privatinstitute nur konfessionell und zwar nur von Geistlichen beider Bekenntnisse zu erteilen sei, 1841. Es gab bei der Ausführung der Bestimmung mancherlei Wirıungen, sogar zwischen der Regierung und der vorgesetzten Behörde, dem Ministerium; allein das letztere, das den streng konfessionellen Standpunkt vertrat, blieb Sieger. Das einzige Zugeständnis, das es machte, war das, dafs der Unterricht der vier unteren Jahrgänge der Volksschüler zu Wiesbaden ein mehr historischer, an die biblische Geschichte anknüpfender sein und den Elementarlehrern unter Aufsicht der Geistlichen überlassen bleiben solle. Dagegen hatten diese den systematisch-konfessionellen den vier oberen Jahrgängen zu erteilen, 1842. Am Pädagogium zu Wiesbaden, wurde, der Resolution zufolge, entgegen den Bestimmungen des Ediktes, 1843 der allgemeine Religionsunterricht ebenfalls aufgehoben.

Um dieselbe Zeit begann der Bischof Dr. Blum von Limburg mit allen Mitteln und mit höchstem Eifer seinen Kampf gegen die Simultanschule und besonders gegen den allgemeinen Religionsunterricht. Die Regierung kämpfte energisch für die ediktalen Bestimmungen, bis ihr Stillschweigen geboten wurde; denn das Ministerium nahm, wie erwähnt, einen ihr ganz entgegengesetzten Standpunkt ein. Es erfolgte demgemäfs 1844 eine Ministerialresolution, dafs an den beiden übrigen Pädagogien, zu Dillenburg und Hadamar, ferner am Lehrerseminar zu Idstein und am Taubstummen-Institut zu Camberg der allgemeine Religionsunterricht aufzuhören habe. Bezüglich der Volksschulen blieb die Unterscheidung des historischen

und dogmatischen Religionsunterrichts noch bestehen, bis die fortgesetzten Remonstrationen des bischöflichen Ordinariats es dahin brachten, dafs 1846 verfügt wurde, der allgemeine Religionsunterricht in den Volksschulen, der statt oder neben dem konfessionellen erteilt werde, habe überall wegzufallen und an seine Stelle der konfessionelle zu treten. Wenn auch betont wurde, dafs der eigentlich konfessionelle Religionsunterricht, d. h. der dogmatische nach dem Katechismus erst mit dem zehnten Lebensjahre der Schüler beginnen soll, so geschah der Thatsache kein Abtrag, dafs nunmehr der gesamte Religionsunterricht von unten auf als konfessionell erklärt wurde. Religionslehrer blieb für die vier unteren Jahrgänge der Lehrer, für die vier oberen Jahrgänge ebenfalls, soweit er »qualifiziert« war. In der Praxis gestaltete sich die Sache so, dafs der Lehrer den Religionsunterricht seiner Konfession unten ganz, oben den in der biblischen Geschichte übernahm, während der Pfarrer oben den Katechismusunterricht gab. Diese Praxis ist in den nassauischen Simultanschulen fast durchgängig bis auf den heutigen Tag herrschend geblieben.

Die Beschwerden über den allgemeinen Religionsunterricht überhaupt gingen also, wie wir sahen, zumeist von der katholischen Hierarchie aus, die zugleich bestrebt war, ihn als unchristlich hinzustellen. Das ist falsch. Selbst der sogenannte Moralunterricht wurde nur vom christlichen Standpunkte aus erteilt. Keinesfalls war die Absicht der nassauischen Regierung, den Kindern bis zum zehnten Jahre keinen dogmatischen Religionsunterricht und von da ab einen solchen nur in toleranter Weise erteilen zu lassen, unchristlich und unpädagogisch. Es hat gerade in jener Zeit der Begründer der neueren Unterrichtstheorie, Herbart, geschrieben, dafs derjenige Religionsunterricht, der das Eigentümliche der Konfession betrifft, den allgemein christlichen voraussetze.

Die Aufhebung des allgemeinen Religionsunterrichts wurde beklagt, besonders von den Seminaristen, die sich ohne Unterschied der Konfession in brüderlicher Liebe zu Idstein vereinten. Sie wurde beklagt von der Mehrzahl der Bevölkerung, die, bereits ein Menschenalter hindurch politisch geeint, auch die möglichste Annäherung auf kirchlichem Gebiete gesucht und gefunden hatte. Man kann nicht ohne Bedauern die Mitteilung alter Leute, die den allgemeinen Religionsunterricht noch genossen haben, anhören: wie es doch damals so schön und friedlich gewesen sei im Gegensatze zu dem wiedererwachten konfessionellen Kampfe der Gegenwart.[1]

[1] Quellen: Akten des Kgl. Staatsarchivs zu Wiesbaden. Firnhaber, Die Nassauische Simultanvolksschule. Wiesbaden 1881—83. C. G. Kunzes Nachfolger. 2 Bde.

## B Mitteilungen

### Aus Briefen an W. Rein in Jena

1. Herr Professor Herman Grimm-Berlin über Alexander v. Humboldt

(27. März 1896.) »Ich habe in meinen studentischen Zeiten Alexander von Humboldt öfter gesehen, der mich meines Vaters und Onkels wegen mit einer gewissen Vertraulichkeit behandelte. Das Fördernde, das in diesem Verkehre lag, bestand darin, dafs er mich ohne weiteres als den Teilnehmer einer unsichtbaren Gesellschaft ansah und behandelte, welche auf geistige Arbeit gerichtet ist und innerhalb deren es Grade gab. Dieser Eintritt in eine höhere Gesellschaft erhob und begeisterte mich und ist einer der gröfsten Eindrücke, die mir zuteil geworden sind. Ohne Zweifel hatte er etwas Erzieherisches dabei im Sinne. Dieser grofse Mann, erfüllt vom Bestreben, das allgemeine geistige Niveau der Menschheit zu erhöhen, ist in diesem einfachen Ziele seines Strebens nie erkannt worden. Goethe hegte von Natur aus ein ähnliches Bestreben. Sein Verhältnis zum Herzoge hatte nichts Hauslehrerhaftes. Er wollte ihm höhere Ziele geben und es gelang ihm. Und so hat er erzogen, wo er konnte. Jeden wollte er aus seinen Fähigkeiten heraus zum Bürger des unsichtbaren Staates derer machen, die sich selbst beobachtend sich und das Ganze zu einfacheren Gedanken zu erheben suchen. Für sich selbst kann niemand aus dem ihm angeborenen Wesen heraus, mit andern verbunden kann er es wohl. Dies ist der Kern seiner Lehre. Dies zu vermitteln, sich und andern, war der mächtige Naturtrieb in ihm. Er traf darin, einsam und unverstanden seiner Zeit, den Geist, der unser endendes Jahrhundert zu erfüllen beginnt. Er hat alles vorausgesehen.«

(31. März 1896.) »Über A. v. H. zu schreiben, wäre eine sehr ernste Angelegenheit, denn es ist ihm unter den Naturforschern ergangen wie Jakob Grimm unter den Germanisten: dem Gutdünken einseitiger Fachgelehrten anheimgefallen, sind sie als einseitige Fachgelehrten (mit natürlicherweise vergänglicher Gelehrsamkeit, was das Thatsächliche anbelangt) beurteilt worden, während man für ihre Stellung als historischer Machtinhaber allgemeiner Art keinen Blick hat. Von diesen beiden sind wie von Goethe Ströme belebenden Geistes ausgegangen. Ich kann ihnen von Lebenden nur Treitschke an die Seite stellen, dessen Gesundheit leider sehr erschüttert ist«.

2. Herr von Vollmar über die Stellung der Sozialdemokratie zur Schule

(9. April 1896.) »Der Fassung des Erfurter Parteiprogramms: § 7. »Weltlichkeit der Schule. Obligatorischer Besuch der öffentlichen Volksschulen. Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Volksschulen, sowie in den höheren Bildungsanstalten für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die Kraft ihrer Fähigkeiten zur Ausbildung geeignet erachtet werden« habe ich vorgeschlagen, folgende Formulierung zu geben: »Weltlichkeit aller öffentlichen Schulen. Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel. Schulpflicht für Volks- und Fortbildungsschule bis zum 14., bezw. 18. Jahre. Unterhalt bedürftiger Schüler aus öffentlichen Mitteln.« Nach der Fassung des Entwurfs erscheint der Staat als ausschliefslicher Eigentümer der Schulen, so dafs die Errichtung von Privatschulen ausgeschlossen wäre. Man kann nun ein grofser Freund der öffentlichen Schule sein und nichtsdestoweniger den absoluten Zwang zu ihrem Besuche für unzulässig halten. Es heifst: Wenn die Kinder der Reichen gleichfalls die allgemeine Schule besuchen müssen, so wird letztere bald besser werden. Wenn aber die Schule einen Gewissenszwang ausübt, sei es nun nach der Seite der Gläubigkeit oder der Ungläubigkeit — sollen sich dem Kinder und Eltern einfach fügen müssen? Oder die Schule wird zur Bekämpfung einer Nationalität, zur Unterdrückung einer Sprache mifsbraucht, soll hier kein Widerstand erlaubt sein? Die öffentliche Schule bildet in Deutschland ohnehin schon die Regel und sie soll durch Vorzüge allmählich alle Bürger zu gewinnen suchen; allein das Recht auf Errichtung anderer Schulen grundsätzlich zu verneinen, ist weder notwendig, noch mit dem Begriffe der bürgerlichen Gewissensfreiheit vereinbar. Die Festsetzung des Schulpflichtigkeitsalters spricht für sich selbst, namentlich in Bayern, wo eine kürzere Schulzeit als anderwärts besteht und dadurch nicht nur die Volksbildung geschädigt, sondern auch der Beseitigung der Kinderarbeit ein Hindernis bereitet wird. Der Unterhalt bedürftiger Kinder auf öffentliche Kosten ist eine notwendige Folge der Schulpflicht, welche ohne sie eine Grausamkeit und ein Widerspruch ist.« Ähnlich schrieb K. Kautsky von dem Erfurter Parteitag (1891): »Es erscheint uns weder notwendig, noch mit dem Grundsatz der Gewissensfreiheit vereinbar, den religiösen Gemeinschaften zu verbieten, aus eigenen Mitteln eigene Schulen zu gründen, wo sie ihre Grundsätze lehren« — weshalb Kautsky gleichfalls vorschlug »Weltlichkeit der öffentlichen Schulen« zu sagen. (Neue Zeit, Juli oder August 1891.)

Das staatliche Schulmonopol drang indes im Programmausschufs (das Programm wurde im Plenum ohne Debatte angenommen) durch; gerade die Schulfrage ist jedoch noch am wenigsten durchgearbeitet und geklärt.« [1])

3. Herr Dr. Ed. David-Bad Nauheim über Sozialdemokratie und Schule.

(30. April 1896.) »Die kürzeste Präzisierung der Stellung der sozialdemokratischen Partei zur Schule finden Sie in der offiziellen Parteibroschüre: »Grundsätze und Forderungen der Sozialdemokratie. Erläuterungen zum Erfurter Programm von Karl

---

[1]) Bayrisches Landtags-Wahlprogramm: 7. Pflege der Wissenschaft und Kunst, unbeschränkte Freiheit ihrer Lehre und Übung. Schaffung eines Schulgesetzes auf folgenden Grundlagen: Unentgeltlichkeit des Schulunterrichts und der Lehrmittel, Bestreitung der Kosten durch den Staat, Verbesserung der Volksschule, insbesondere durch Ausdehnung der Schulzeit und Ersetzung der nutzlosen Feiertagsschule durch einen wirksamen Fortbildungsunterricht. Verpflegung bedürftiger Schulkinder auf öffentliche Kosten. Entlastung der Lehrer vom Kirchendienst und Aufbesserung ihrer Gehälter; weltliche Schulinspektion. Verfafst von Vollmar, angenommen vom 11. Parteitag der Bayrischen Sozialdemokratie zu Regensburg 1892.

Kautsky und Bruno Schönlank«. Aus der übrigen Litteratur hebe ich als besonders bemerkenswert hervor: Die Schriftchen: 1. »Wissen ist Macht, Macht ist Wissen« von W. Liebknecht, S. 21 ff. 2. »Preufsische Volksschul-Zustände. Ein Wort an das Volk und seine Lehrer« von Hans Müller, 18. Heft der Arbeiterbibliothek. Zu einzelnen Fragen, auch das höhere Schulwesen betreffend, nehmen eine Reihe von Artikeln der »Neuen Zeit« (Eine parteioffizielle wissenschaftliche Rundschau) Stellung. Ich erwähne: »N. Z.« 1895 Bd. II, S. 741: »Die Unfruchtbarkeit des modernen Unterrichts; N. Z. 1895, Bd. I, S. 814: »De proletariis philologicis«; N. Z. 1894, II, S. 824: »Die Internationale und die Schule«; N. Z. 1894, II, S. 569: Besprechung der Schrift Natorps »Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage« von Aug. Bebel; N. Z. 1893, II, S. 302: »Einige Streiflichter auf die Lage der Gymnasiallehrer; N. Z. 1893, II, S. 608: »Küster und Lehrer«; N. Z. 1893, II, S. 683: »Der deutsche Gymnasiast von heute«; N. Z. 1893, II, S. 308: Besprechung der Schrift von J. A. Herzog »Die Schule und ihr Aufbau auf natürlicher Grundlage« von J. Fischer. Diese Auslassungen haben natürlich nur den Wert privater Meinungen einzelner Parteigenossen; sie geben aber in ihrer Gesamtheit ein für ihren Zweck gewifs ausreichendes Bild der in Schul- und Bildungsfragen von der Sozialdemokratie vertretenen Prinzipien. Zur Kennzeichnung meiner persönlichen Auffassung von dem Verhältnis der Sozialdemokratie zur Schule diene folgendes: Ziel der Sozialdemokratie ist Wohlstand und Bildung für alle. Sie sieht in dem materiellen Wohlergehen eine notwendige Bedingung für das ideelle Wohlergehen. Zur Erreichung und Sicherung des ersteren verlangt sie die Etablierung einer den modernen Arbeitsmitteln entsprechenden Produktionsordnung und sie ringt um die politische Macht, um mit ihrer Hilfe auf gesetzlichem Wege — soweit es auf sie ankommt — auf die Um- und Neugestaltung des Wirtschaftslebens fördernd einwirken zu können. Bei diesem Bestreben sieht sie in der möglichst gründlichen und möglichst allgemeinen Wissens- und Willensbildung der handarbeitenden Massen einen der mächtigsten Hebel zur Vorwärtsbewegung des Volks auf der Bahn zu höheren Lebensidealen. Den Sinn für menschenwürdige materielle Lebensbedingungen und soziale Ebenbürtigkeit zu wecken, betrachtet sie als eine unerläfsliche Aufgabe zur Weckung und Organisation der Volkskraft. So ist ihr die Verbreitung von Wissen (alle Wissenschaftszweige betreffend) einerseits Sache direkter Parteithätigkeit (Vereine, Zeitungen, Bücher, Vorträge); andererseits sind ihre Vertreter in den gesetzgebenden und verwaltenden Körperschaften gehalten, für jede äufsere und innere Besserung des gesamten Schul- und Bildungswesens zu wirken. Hier anerkennen sie keine »Sparsamkeit«, und das Beste ist ihnen gerade gut genug (Besteingerichtete Schulbauten, vollkommenere Lehrmittel, erweiterter und geläuterter Lehrstoff, rationellster Unterrichtsbetrieb, bessere Lehrerbildung und Stellung, Verminderung der Schülerzahl pro Lehrkraft etc.). In dem heutigen Staat entscheiden Geburt und Besitz wesentlich mit bei der Ergreifung des Berufs und Erlangung einer höheren sozialen Stellung. Die herrschenden Schichten haben ein Interesse an der Wahrung des Bildungsprivilegiums für sich und ihre Kinder. Die Standesschule bildet einen notwendigen Bestandteil des Klassenstaates; die »Volksschule« ist ihnen nur Armenschule. In dem von der Sozialdemokratie erstrebten Volksstaat wird die allgemeine Volksschule, in ihrer höchsten Vollendung gedacht, zum Fundament des genannten Bildungswesens. Auf sie wird sich das gesamte höhere Schulwesen, das fachliche wie das humanitäre, aufbauen. Dabei verlangen wir volle Unentgeltlichkeit des Unterrichts und Erhaltung der noch nicht erwerbsfähigen Jugend aus öffentlichen Mitteln von der

Kleinkinderschule an bis zur Universität. Wie weit dabei Internat oder Elternhaus die Heimstätte der Kinder bilden werden, ist eine heute müfsige Frage, deren Entscheidung den Fachleuten und Eltern überlassen sein wird. Ich persönlich glaube nicht, dafs die allgemeine Durchführung des Internats von Vorteil sein wird. — Als allgemeines Bildungsideal erscheint uns eine allseitige Kenntnis der Fundamente aller humanitären Wissensgebiete, zugleich Bildung des sittlichen Willens durch Weckung des sozialen Pflichtbewufstseins. Die Ausbildung der Sinne (Handfertigkeit, Gartenbau, Kunst etc.), sowie eine rationelle bis zum wehrhaften Alter lückenloser körperlicher Erziehung gehören dazu. Nach Anlage und Neigung resp. Leistung wird sich dann die fachliche (theoretische wie praktische, niedere wie höhere) Bildung entscheiden. Die Wohlfahrt des Ganzen wie das Glück des Einzelnen wird von der möglichst vor Fehlgriffen gesicherten Berufswahl abhängen. Unter Wegfall der heute irritierenden Besitz-, Geburts- und Standeshinderungen, unter Voraussetzung einer allseitig anregenden Bildungsmöglichkeit (durch vollkommen ausgestaltete, Leib und Seele, Herz und Hirn, Sinnen- und Geistesanlagen dienende Primär-Schulen), und unter der Voraussetzung, dafs jeder Berufsarbeit eine materiell menschenwürdige und sozial ebenbürtige Existenz als Lohn winkt, steht zu hoffen, dafs das Glück individuell befriedigender Berufsarbeit allgemeiner werde und die Arbeitsteilung höchster Vervollkommnung entgegenschreitet. Als Instanzen für die Entwicklung und Leitung des Bildungswesens denken wir uns kollegial organisierte Körperschaften von Fachleuten.

In Fragen der Didaktik, Disziplin etc. nimmt die Partei als solche natürlich keine Stellung ein. Das überläfst sie dem fachmännischen Wissen und Können. Ich selbst bin in vielem, jedoch nicht in allem, Anhänger der Schillerschen Versuche, an denen ich einige Jahre mitgewirkt habe.«

4. Herr Fr. Paulsen, Direktor der Volkshochschule in Ryslinge b. Ringe auf Fünen (Dänemark) über »Volkshochschulen.« (14. Mai 1896.)

»Viele junge Leute wollen nicht die Volkshochschule besuchen. Sie oder ihre Eltern haben Vorurteile gegen die Schule. (Ich brauche nicht zu sagen, von welcher Art.) Einige von ihnen gehen direkt nach den Fachschulen (technische, landwirtschaftliche u. a. m.), einige bekommen ein wenig Unterricht in Abendschulen. (Vom Schullehrer freiwillig gestiftet und von den Schülern freiwillig besucht). Zwischen der Entlassung aus der Volksschule und dem Eintritt in die Volkshochschule haben wir einige Fortbildungsschulen. Dies sind private Schulen in unmittelbarer Fortsetzung der Volkschule und sind nicht viel besucht. Dann haben wir 80 Realschulen mit ca. 8000 Schülern jährlich. Die Realschüler werden hauptsächlich von der Stadtjugend rekrutiert, und die Schüler sind Knaben von 14—16 Jahren. Die Lehrer der Volkshochschulen und landwirtschaftlichen Schulen wünschen gewöhnlich nicht, dafs ihre Schüler namentlich die Realschulen besucht haben. Die jungen Leute sind durchgehends fleifsiger, hören, fassen und arbeiten mit gröfserer Einsicht und Verstand, wenn sie einige Jahre in praktischer Wirksamkeit gelebt haben. — In Kopenhagen haben die Studenten einen freiwilligen Arbeitsunterricht gestiftet. Hermann Trier ist der Leiter. Diese Unternehmung ist ganz bedeutungsvoll, hauptsächlich in sozialer Beziehung. Der Unterricht kann nicht mit dem der Volkshochschulen parallelisiert werden. Er ist nur Abendunterricht und nur reale Disziplinen werden gelehrt. Weiter haben wir die technischen Schulen in den Städten, aber sonst nichts. Und doch ist die Sache so bedeutungsvoll. Sie haben wohl in Deutschland dieselben Gefahren und Krankheiten fürs Volksleben und Geistesleben wie wir in Dänemark, nur bei Ihnen in gröfseren Formen, ich meine z. B. lichtscheue Religiosität und

gottlose Humanität, Konservatismus mit reaktionärer Tendenz und Liberalismus mit kosmopolitischer Neigung, und dazu die grofse sozialdemokratische Partei und ihr Programm mit mehreren guten Einzel-Reformen, aber mit unmöglichen Forderungen und unheilsamen Träumereien, nur dazu geeignet, Unzufriedenheit und Bitterkeit hervorzurufen. Wir suchen in beiden Ländern die Heilmittel in dem Erziehungswesen zu finden; bei uns haben wir erfahren, dafs eine für die Jugend wohl abgepafste Bildung (wo man, wie Sie wünschen, den Lehrplan in erster Linie darauf richtet, eine tüchtige Gesinnung zu entwickeln und zu befestigen ....) hat sich nicht nur den obenerwähnten sozialen Krankheiten gegenüber wirkungsvoll über alle andern versuchten Mittel bewiesen, hat aber auch der Volksmoralität ein so grofses Plus zugeführt, dafs dabei ein Widerstandsvermögen gegen fremden Einflufs (z. B. niedere französische Litteratur und Journalistik) hervorgebracht ist. Es hat die heimatlichen Verhältnisse gehoben und veredelt, die Lebendigkeit und ganze Wirksamkeit der Landbevölkerung vergröfsert und das gute Verständnis und Zusammenwirken zwischen den verschiedenen Faktoren dieser Bevölkerung ermöglicht. Es darf nicht vergessen werden, dafs wir, wenn wir von der Volkshochschule sprechen, nicht nur mit schönen Theorieen oder Reformen auf dem Papier zu schaffen haben, sondern mit einer Wirklichkeit, die schon ihre Früchte getragen hat. Darum wird gewifs kein echter Anhänger von Comenius an der Wirksamkeit dieser Schule gleichgiltig vorbeigehen, wenn er sie nur kennen lernt, und deshalb kann ich nicht die Hoffnung fahren lassen, dafs Ihr Vortrag in Berlin (Comenius-Gesellschaft) ein praktisches Ergebnis herbeiführen wird. Von ganzem Herzen und in tiefster Überzeugung darf ich sagen, dals es für Deutschland ein Segen sein würde, wenn es eine Jugendschule, in demselben Geist geleitet wie die dänische Volkshochschule, bekommt. Jeder deutsche Pädagog, der um die Volkshochschule zu studieren die Schule in Ryslinge mit einem Besuche beehren will, wird herzlich willkommen sein.«

---

## 2. Bericht über die fünfte Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Bezirk Magdeburg-Anhalt)

Von **P. Niehus**-Magdeburg

Der Bevollmächtigte, Kollege Goldschmidt-Magdeburg, eröffnet die Versammlung und kommt bei seiner Begrüfsung auf das Verhalten der Deutschen Lehrerversammlung zu Hamburg gegen die wissenschaftliche Pädagogik zurück. Dort habe man gesagt, nicht das sei eine wissenschaftliche Pädagogik, die sich aufbaue auf Herbart oder Beneke, sondern die sei es, die sich gründe auf dem Kultur- und Geistesleben der Gegenwart. Als Vorbilder seien Paulsen, Wundt und Frohschammer genannt worden. Der Verein solle sich aber dadurch nicht stören lassen, sondern ruhig weiterarbeiten auf dem für richtig erkannten Wege.

Auf der Tagesordnung steht eine Abhandlung über »Die Lüge und die sittlichen Ideen« von K. Sachse. Der Verfasser hatte in der Einleitung kurz die Begriffe des sittlichen Urteils, der sittlichen Ideen und der Lüge gebracht und hatte dann im einzelnen sich verbreitet über das Verhältnis der Lüge zu den einzelnen Ideen. Bei der Besprechung der Einleitung zeigte es sich, dafs bei den Mitgliedern über

diese Fundamentalbegriffe, die der Verfasser als gemeinsamen Boden vorausgesetzt hatte, noch recht verschiedene Auffassungen herrschten. Zurückgewiesen wurde die Behauptung, dafs es eine allgemeine sittliche Idee gebe, aus der die fünf Ideen Herbarts abgeleitet wären, betont wurde der Unterschied zwischen theoretischem, ästhetischem, ethischem und moralischem Urteil und die Definition des Begriffes Lüge festgestellt: »Lüge ist absichtliche Täuschung«. In der Debatte besprach man:

1. Das Verhältnis der Lüge zu der Idee des Rechts
2. „ „ „ „ „ „ „ der Billigkeit
3. „ „ „ „ „ „ „ des Wohlwollens
4. „ „ „ „ „ „ „ der Vollkommenheit
5. „ „ „ „ „ „ „ der inneren Freiheit.

In Aussicht genommen war auch die Besprechung der pädagogischen Konsequenzen, doch das gestattete die vorgerückte Zeit nicht.

Das Verhältnis der Lüge zur Idee des Rechts. Der Verfasser sagt: »Unter der Idee des Rechts verstehen wir ein Willensverhältnis, welches sich an bestimmte Regeln bindet, zur Vermeidung des Streites.« Er nennt die Regel, nach welcher sich die beiden streitenden Willen richten wollen, das »Recht im positiven Sinne« und gesteht jedem der beiden Willen das Recht zu, innerhalb des positiven Rechts nach eigenem Ermessen zu disponieren. — »Die Lüge verstöfst gegen die Idee des Rechts, denn sie erweckt den Schein des Gebundenseins an Rechtsgrundsätze und überläfst auch, aber mit dem Bewufstsein, im nächsten Augenblick wieder über das Überlassen zu disponieren. Sie sucht nicht den Streit zu vermeiden, sondern herbeizuführen.« — In der Debatte erblickte man in dem Begriff »positives Recht« zunächst einen Gegensatz zu dem Begriff »subjektives Recht und konstruierte sich fernerhin die Begriffe »negatives Recht« und »objektives Recht«. Klarheit brachte der Hinweifs, das der Ausdruck »positives Recht« abgeleitet sei von dem lateinischen »lex posita« und soviel bedeute wie »gesetztes, vereinbartes Recht.« Damit war auch klar, dafs von einem Gegensatze des positiven und subjektiven Rechts nicht die Rede sein könne, dafs letzteres das erstere vielmehr voraussetze. Auch die hineingetragenen Begriffe »negatives Recht und objektives Recht« gab man auf.

Bei der Erörterung über die Frage: »In wiefern verletzt die Lüge die Idee des Rechts«, vermifste man die scharfe Hervorhebung des Gegenstandes, worüber die beiden Willen in Streit geraten. Man fand in der Debatte, dafs das Dritte, worüber die beiden Willen in Streit geraten, die Voraussetzung sei, die dargebotene Nachricht sei wahr. Der Lügner »überläfst« und erhebt dennoch den Streit in demselben Augenblick. Er gestattet, dafs der Vertrauende sich in den Besitz einer Nachricht, einer Auskunft setzt, wie wenn sie ihm zugestanden wäre, während er weifs, dafs das Zugestandene auf Unwahrheit beruht. Der Grund des Streites ist also ein Gedanke.

Das Verhältnis der Lüge zur Idee der Billigkeit. Die Ausführungen des Verfassers, die Lüge verletze die Idee der Billigkeit, weil sie das Zutrauen tausche, erfahren keinen Widerspruch. Auch über das Verhältnis der Lüge zur Idee des Wohlwollens war man im allgemeinen mit dem Verfasser einig. Eine Erörterung rief die Definition von »Wohlwollen« hervor. Der Verfasser sagt: im Wohlwollen widmet sich der Wille motivlos einem fremden Willen. Eine Reihe von Rednern fafste den Ausdruck »motivlos« im psychologischen Sinne und meinte ein Motiv sei auch bei dem besten Willen vorhanden. Man wollte besser sagen, der Wille dürfe beim Wohlwollen keine egoistischen Motive haben, während der Verfasser den fraglichen Ausdruck im ethischen Sinne angewandt wissen wollte.

An der Hand der Idee der Vollkommenheit hatte der Verfasser ausgeführt, daſs die Lüge immer Willensschwäche verrate, weil es ihr bei groſser Intensität an Extensität und Konzentration des Willens fehle. Doch wurde in der Debatte an dem Beispiel von dem schlauen Sinon nachgewiesen, daſs die einfache Idee der Vollkommenheit nicht immer ausreiche, um zu einer Verurteilung der Lüge zu kommen. Sinons Lüge über das hölzerne, trojanische Pferd vereinigt alle drei Anforderungen, welche diese Idee an den Willen stellt. Doch ist die Lüge verwerflich vom Standpunkte der angewandten Idee der Vollkommenheit, der Idee des Kultursystems. Bei dem letzteren handelt es sich darum, daſs die Einzelnen ihre Kräfte zusammenfassen zu einem Ganzen, es setzt Zutrauen und Glauben voraus. Der Lügner zerstört das Zusammenwirken dadurch, daſs er seine vorher gegebene Zustimmung zurücknimmt und Treue und Glauben untergräbt. Bei den meisten Lügen wird also die Idee der Vollkommenheit nur mittelbar verletzt. Angefochten wurde ferner die Behauptung: »Jede Lüge resultiert aus egoistischen Interessen«, da man auch aus Liebe zu jemand (Krankheit) lügen kann.

Zum Schluſs wurde noch lange debattiert über die Notlüge. Der Verfasser hatte gelegentlich seiner Ausführungen über das Verhältnis der Lüge zur Idee der inneren Freiheit folgendes gesagt: »Nun ist aber auch der Fall denkbar, daſs durch die Realisierung eines Wollens, das der sittlichen Einsicht entspricht, eine andere Idee verletzt wird. Dadurch wird für den Handelnden eine Notlage geschaffen, eine Kollision der Pflichten, die ihn wohl zu einer Lüge veranlassen kann, wenn er sie im gegebenen Falle als das kleinere Übel erkennt. Nur von diesem Standpunkte aus und nur von diesem allein erscheint die sogenannte Notlüge verzeihlich. Die konventionellen Lügen, die Notlügen aus Eitelkeit hatte er scharf abgewiesen. Einig war man in der Debatte darüber, daſs vom sittlichen Standpunkt aus die Notlüge abzuweisen sei, doch gingen die Meinungen darüber auseinander, ob die Notlüge nicht unter gewissen Umständen verzeihlich sein könne. Man glaubte diesen Fall zu finden bei einer Kollision der Pflichten, man wies darauf hin, daſs die Notlüge nicht in jedem Falle gegen alle fünf Ideen verstoſse, ja sogar von der Idee des Wohlwollens diktiert sein könne, man machte geltend, daſs man die Beurteilung nach den fünf Ideen auf den Willen, nicht auf die That, die unter äuſserem Zwange geschehen könne, zu richten habe. Doch waren auch Ansichten vertreten, die namentlich vom religiösen Standpunkte aus die Verzeihlichkeit der Notlüge auf das entschiedenste in Abrede stellten, die sie nicht einmal einem Todkranken gegenüber zulassen wollten. Man müsse in diesem Falle auf Gott vertrauen und alles ihm überlassen.

Zur Besprechung der pädagogischen Maſsnahmen gegen die Lüge war es leider zu spät. Unter dem Beifall der Versammlung sprach man dem Verfasser den Dank für die anregende Arbeit aus und Kollege Schlegel, als Leiter der Debatte, schloſs dieselbe. Im nächsten Jahre wird Kollege Hollkamm eine Abhandlung liefern über das Thema: »Die Streitfrage des Schreibleseunterrichts vom Standpunkt der Herbartschen Psychologie.«

## 3. Über den Fortgang der Bewegung für Volks- und Jugendspiele

Das Interesse an den Leibesübungen in freier Luft, das als ein wirkliches Bedürfnis aus den die Gesundheit schädigenden Lebens- und Kulturverhältnissen unserer

Zeit erwachsen ist, bewegt jetzt in Deutschland zunehmend weitere Kreise. Der Zentral-Ausschufs für Volks- und Jugendspiele, welcher seit Jahren die Aufgabe übernommen hat, dies Interesse in die breiteren Volksschichten hineinzutragen, das Verständnis hierfür zu verbreiten und die Wege für die Einführung selbst zu ebnen bezw. zu schaffen, giebt laufend in seinen Jahrbüchern in knappster Form einen zusammenfassenden Bericht über den Fortgang dieser lebhaft sich entwickelnden Bewegung.

Gegenwärtig ist sein V. Jahrbuch 1896, herausgegeben von E. von Schenckendorff und Dr. med. Schmidt (R. Voigtländer, Leipzig, 314 Seiten) erschienen, und bietet in seinen zahlreichen Abhandlungen eine so reiche Fülle von Anregungen und thatsächlichen Mitteilungen, dafs es von jedem, der an dieser für unser Volk segensreichen Bewegung nur irgend welchen Anteil nimmt, gelesen werden sollte. Von den Mitarbeitern nennen wir besonders die Namen: Direktor Raydt, Professor Koch, Gymnasialdirektor Eitner, Turninspektor Hermann, Wirklicher Rat Weber, Professor Euler, Oberlehrer Wickenhagen, Dr. Schnell, Dr. Witte, v. Fichard, Professor Kefsler, Realgymnasialdirektor Dr. Weck, Professor Böthke, Dr. Gasch, Professor Wagner, Dr. Otto Beyer und die beiden Herausgeber des Jahrbuchs.

Im ersten Teile giebt das Jahrbuch eine Reihe von Abhandlungen allgemeinen und besonderen Inhalts, von denen wir hervorheben: Die vom Zentral-Ausschufs gekrönte Preisschrift von Dr. Witte über eine zeitgemäfse Reform unserer Volksfeste; den Bericht über die Sedan-Jubelfeier im Jahre 1895 nach den Berichten der deutschen Städte; den vom Zentral-Ausschufs aufgenommenen Plan der Schaffung eines deutsch-nationalen Olympia, bezw. von Nationaltagen für deutsche Kampfspiele; den zusammenfassenden Bericht über die seitherige Thätigkeit des Zentral-Ausschusses und seine Stellung zum Sport, und den auf statistischen Erhebungen beruhenden Bericht über die angeblichen Gefahren des Fufsballspiels in Deutschland. Mit den übrigen Abhandlungen dieses Teiles dürfte das Jahrbuch das Wesentlichste bieten, was auf dieser aufblühenden Bewegung für Leibesübungen in freier Luft an Beweggründen und Zielen sich gegenwärtig geltend macht.

Im zweiten und dritten Teile wird über die Fortschritte berichtet, die im Jahre 1895 auf den verschiedenen Gebieten thatsächlich erzielt worden sind, nämlich auf denen der Spiele, der Spielplätze, der volkstümlichen Übungen des Laufens, Werfens und Springens, des Ringens, des Eislaufs, des Badens und Schwimmens, des Ruderns, des Wanderns der Schuljugend wie der Erwachsenen, und der vom Zentral-Ausschufs eingeführten Spielkurse für Studenten, sowie für Lehrer und Lehrerinnen. Dieser Teil erscheint im Jahrbuch zum erstenmale, und bildet, da er sich auf dem Gebiete der Thatsachen bewegt, naturgemäfs den Schwerpunkt des Jahresberichts.

Im vierten und fünften Teile folgt dann eine statistische Arbeit über einen Abschnitt des gesamten Erhebungsgebietes, das vom Zentral-Ausschufs bekanntlich als Ganzes in einem fünfjährigen Turnus behandelt wird. Dieser Abschnitt ist mit Genehmigung des preufsischen Ministers des Innern wie in früheren Jahren von einem Beamten des Königlich preufsischen statistischen Büreaus, dem Herrn Dr. v. Woikowsky-Biedau, bearbeitet und behandelt diesmal die Spiele an den deutschen Lehrerinnenseminaren, höheren Mädchen- und Mädchen-Mittelschulen. Endlich folgen einige amtliche Mitteilungen des Zentral-Ausschusses.

Wie man sieht, beschränken sich die Bestrebungen des Zentral-Ausschusses keineswegs auf die eigentlichen Volks- und Jugendspiele, sondern, wenn man etwa vom Radfahren, Wettrennen und dem Sport im engeren Sinne absieht, finden hier

alle Leibesübungen in freier Luft, die nicht zu den eigentlichen Turn-, Gerät- und Freiübungen gehören, ihre Beachtung. Dadurch wird das Jahrbuch zum geordneten Sammelpunkt von Nachrichten über die verschiedenartigsten Leibesübungen, wie sie von der Jugend und den breiteren Volksschichten heute gepflegt werden.

Von besonderem Interesse ist auch der Bericht über den Fortgang der vom Zentral-Ausschufs jährlich abgehaltenen Kurse zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen, von denen seit 1890 bereits an 4000 vorgebildet wurden, sowie der Bericht über die studentischen Kurse, in denen 1895 etwa 1000 Studenten an neun Hochschulen zur Ausbildung gelangten. Im laufenden Jahre werden solche Kurse bereits bei 23 deutschen Hochschulen eingerichtet.

Einen weiteren Antrieb wird die Bewegung erhalten, wenn die aus der Mitte des Zentral-Ausschusses hervorgegangene Anregung zur Schaffung von Nationaltagen für deutsche Kampfspiele zur Durchführung gelangen wird. Dieser Plan ist erwachsen aus einer vom Zentral-Ausschufs im Jahre 1894 ausgeschriebenen Preisschrift, von welcher 42 einliefen, und von denen wir am Eingang dieses Artikels die mit dem ersten Preise gekrönte Schrift von Dr. Witte bereits erwähnten. Während des Druckes des Jahrbuchs ist eine besondere Denkschrift »Die Nationaltage für deutsche Kampfspiele« (R. Voigtländer, Leipzig) vom Geschäftsführer des Zentral-Ausschusses Direktor Professor Raydt erschienen, die in volkstümlicher Weise über die Entstehung, Bedeutung und den gegenwärtigen Stand der Sache eingehend berichtet. Angesichts der Tragweite dieser Bewegung für die Jugenderziehung hat der preufsische Kultusminister Dr. Bosse 1200 Exemplare des Jahrbuchs 1896 zur Verteilung an Schulen und Bibliotheken beschafft, und steht ein gleiches Vorgehen auch an einer Reihe anderer deutschen Unterrichtsverwaltungen zu erwarten. Da die Bewegung auch in die breiten Schichten des Volkes eingedrungen ist, sollte das Jahrbuch, das stetig verbessert und vervollständigt worden ist, die allgemeinste Verbreitung auch in den breiten Volksschichten, für die es in erster Linie geschrieben ist, finden. Schliefslich sei noch des lebhaften Interesses gedacht, das die deutschen Städte an diesen Bestrebungen nehmen. Von den etwa 750 betragenden Städten des deutschen Reichs, die mehr wie 5000 Einwohner haben, hat sich wie eine dem Jahrbuch beigefügte Übersicht angiebt, bereits der vierte Teil mit einem Jahresbeitrage von beinahe 5000 M dem Zentral-Ausschufs angeschlossen. Von den deutschen Staatsverwaltungen hat, wie wir sehen, für diese hochwichtige Bewegung im Jahre 1895 nur das preufsische Kultusministerium einen Jahresbeitrag von 3000 M gewährt. Es folgen in der Übersicht dann mehrere Vereine, leider aber bisher nur wenige Privatpersonen. Eine Sache wie diese, verdiente aber die weitgehendste Unterstützung.[1])

## 4. Erster Deutscher Fortbildungsschultag zu Leipzig

(Sonntag, den 20. September, Vormittags 10 Uhr, im Saale der III. Bürgerschule)

Freiherr v. Schenckendorff-Görlitz sprach über »die soziale Bedeutung der Fortbildungsschule und deren allgemeinste Verbreitung in Stadt und Land.« Referent entrollt zunächst ein Bild des gegenwärtigen Standes der Fortbildungsschulwesens in Deutschland; aus dem reichen statistischen Material seien nur einige

[1]) Der Schatzmeister des Zentral-Ausschusses ist Professor Dr. Koch in Braunschweig. Die Beiträge können in beliebiger Höhe gezahlt werden.

Angaben mitgeteilt: Obligatorisch ist der Fortbildungsschulunterricht nur in neun deutschen Staaten; auf 1000 Einwohner kommen im Grofsherzogtum Hessen 34$^{1}/_{3}$, in Schaumburg-Lippe 2$^{1}/_{2}$ Fortbildungsschüler (Sachsen steht an 5. Stelle); — von 40000 Jünglingen Berlins im Alter von 14—18 Jahren besuchen nur 10000 die vortrefflich organisierten, aber eben fakultativen Fortbildungsschulen. — Referent betont, dafs das Ausland in dieser Beziehung unser Vaterland weit, sehr weit überflügelt habe. In Bezug auf deutsche Verhältnisse konstatiert er, dafs die gewerblichen Fortbildungsschulen am besten, jene landwirtschaftlichen und kaufmännischen Charakters minder gut, die Fortbildungsschulen für das weibliche Geschlecht am wenigsten entwickelt daständen; letzteres sei um so mehr zu bedauern, als sich gerade Mädchen und Frauen gegenwärtig immer stärker am gewerblichen Leben beteiligen, ihre Erwerbsfähigkeit also mehr und mehr gesteigert werden müfste; dagegen hält Referent Haushaltungsschulen für die noch schulpflichtigen oder kaum erst der Schule entwachsenen Mädchen für verfrüht. Er weist darauf hin, dafs wir in Deutschland wohl eine hohe wirtschaftliche Entwicklung, aber keine wirtschaftliche Erziehung aufzuweisen haben, dafs diese aber für Arbeitsgelegenheit und Nationalwohlstand namentlich innerhalb des handel- und gewerbetreibenden Mittelstandes von hoher Bedeutung sei. Ferner ist in sozialer und politischer Beziehung die Anteilnahme des Einzelnen und die Verpflichtung zu derselben stetig gesteigert worden (Wahlrecht, Schöffengericht, Selbstverwaltung in den Gemeinden), ohne dafs die Mehrzahl des Volkes auf die Nutzniefsung der neuen Rechte genügend vorbereitet werde. Besonders bedeutsam ist, dafs viele Schranken, welche früher das Thun und Lassen des Einzelnen bestimmten, gefallen sind in unserer vorwärts hastenden Zeit, ohne dafs die weitaus meisten Bewohner unseres Vaterlandes dazu erzogen werden, den rechten Gebrauch von der ihnen zugestandenen Bewegungsfreiheit zu machen, ohne dafs bei ihnen an Stelle der äufseren Schranken wie sonst innere Schranken errichtet werden, nämlich sittliche Freiheit und Selbstzucht, welche sich äufsert in der Achtung vor Gesetz, Ordnung und Sitte. Referent zeichnet den Unterschied der Entwicklung der männlichen Jugend von einst und jetzt während der Zeit zwischen Schule und Militär, also während einer Zeit kräftiger, tiefgreifender Entwicklung Früher gab dem noch unmündigen Jüngling der Lehrmeister wenigstens einen äufseren Halt, während jetzt auch dieser zumeist gefallen ist, so dafs man sich bei der Anzahl und Gröfse der einstürmenden Versuchungen wundern mufs, dafs die deutsche Jugend sich noch auf der heutigen Höhe erhalten hat, aber die Gefahr weiterer Verwilderung droht allerwegen! Hier mufs die obligatorische Fortbildungsschule eingreifen, mufs diejenigen Gebiete der allgemeinen Bildung, für welche der Volksschüler noch zu unreif ist, kultivieren, mufs ihre Zöglinge wirtschaftlich tüchtig und sittlich ernster und gefesteter zu machen bestrebt sein. Für die Ausbildung der Fortbildungsschullehrer sind besondere Veranstaltungen zu treffen, auch sind aus den Kreisen der Nichtschulmänner Leute mit pädagogischer Begabung zur Erteilung des Fachunterrichtes heranzuziehen.« — Hieraufsprach

Herr Schulrat Polack-Worbis über »die erziehliche Aufgabe der Fortbildungsschule«. Er betonte, dafs die Zöglinge durch einen Unterricht, welcher Interesse weckt, Begründung und Verbindung der Lehrstoffe aufhellt, zur Lösung kleiner, stetig sich schwieriger gestaltender Probleme anregt, überall das Nachdenken auf die Erscheinungen im Leben und Beruf lenkt, denkfreudig, durch herzgewinnende, hehre Muster zeichnende Lehrweise, sowie durch gütigen Verkehr und Anleitung zur Bethätigung des Gemeinsinnes gemütsinnig und weiterhin willensstark gestaltet werden müfsten; dadurch aber, dafs man die jungen Leute zu Gottesfurcht anhält, ihnen für

die Freizeit zum Genufs reiner Freuden in guter Gesellschaft verhilft, könne man sie sittenrein erhalten; aus Anlage, gutem Vorbild, stetiger Gewöhnung und gehobener Einsicht entsprosse der sittliche Charakter. Für den Lehrer sei nötig, dafs er die Individualität und Schicksale des einzelnen Schülers genau erkunde, liebevoll sich in ihre Bedürfnisse und Wünsche versenke, durch angemessene, das Gefühl für Selbstverantwortung hebende Behandlung die Strebungen veredle und ihnen in allen Stücken ein Muster strenger Pflichterfüllung vorlebe.

In der Debatte äufserten Oberlehrer Dr. Knebusch- Dortmund und Schulrat Besser-Altenburg prinzipielle Bedenken gegen den obligatorischen Charakter der Fortbildungsschule; jener wies darauf hin, dafs man durch Zwangsmafsregeln die widerstrebenden Kreise eher verbittere als überzeuge, und dafs schon der freie Antrieb aus der Volksseele heraus genüge, um immer gröfsere Fortschritte zu zeitigen. Dieser erklärte den Schulzwang in den ländlichen Bezirken mit patriarchalischem Charakter für unnötig und wegen Mangels an geeigneten Lehrkräften für unnötig und wegen Mangels an geeigneten Lehrkräften für unmöglich. — Dem gegenüber betonte Herr Stadtverordneter Sombart-Magdeburg, dafs es dem infolge seiner Entwicklung eigenartig gestalteten Charakter des deutschen Volkes nicht entspreche, ohne kräftige Anregung seitens der Regierungen eine durchgreifende Reform zu stande zu bringen, welche notwendig ist, um unser Volk im Wettbewerb der Völker konkurrenzfähig zu erhalten; und Herr Schulrat Dr. Kühn-Leipzig weist, gedrängt durch seine zwanzigjährige Erfahrung als Schulinspektor, darauf hin, dafs die Entwicklung der Fortbildungsschulen ja stetig vor sich gehe und das Beispiel der Lehrerschaft Sachsens beweise, wie die Lehrer den allmählich sich steigernden Ansprüchen sich gewachsen zeigen auf Grund ihrer bisherigen Vorbildung, ein Heranziehen gewerblich durchgebildeter Männer also nur in hochentwickelten, vielteiligen Schulen nötig erscheine. Nachdem auch noch die Herren Pache, Dr. Bartels-Gera und v. Schenckendorff den Standpunkt des Verbandes, wie er in den beiden Vorträgen zum Ausdruck kam, geschildert hatten, gelangten folgende Sätze zur einstimmigen Annahme:

»Der heute in Leipzig versammelte 1. Deutsche Fortbildungsschultag fafst im Anschlufs an die Vorträge des Abgeordneten v. Schenckendorff und des Schulrats Polack über die soziale Bedeutung der Fortbildungsschule und deren allgemeinste Verbreitung in Stadt und Land folgende Beschlüsse:

1. Die wirtschaftliche, politische und soziale Entwicklung unserer Zeit erfordert einen Ausbau unseres nationalen Erziehungswesens nach der Richtung des Fortbildungsschulwesens, der sich organisch an die Volksschule anlehnen mufs. Die Fortbildungsschule mufs daher a) den ein reiferes Verständnis voraussetzenden, von der Volksschule nicht zu bewältigenden Lehrstoff aufnehmen, der aus der Entwicklung des öffentlichen Lebens, von Reich, Staat, Gemeinde und Volkswirtschaft sich herausgebildet hat, — b) den jungen Menschen beruflich möglichst vorbilden und c) erziehlich auf ihn einwirken, besonders in der Richtung der Achtung vor Gesetz, Ordnung und Sitte.

2. Die Fortbildungsschule mufs in ihrem Endziele eine verbindliche sein; doch werden alle Bestrebungen, welche das Fortbildungsschulwesen nach der genannten Richtung vorerst auf dem freiwilligen Wege fördern, dem Verbande willkommen sein.

3. Der Verband wird aufgefordert, für diese Ideen im Volke zu wirken, das Fortbildungsschulwesen pädagogisch nach den Forderungen der Zeit weiter auszubauen und endlich der Frage der Ausbildung von Fortbildungsschullehrern näher zu treten.«

## 5. Die skandinavischen Lehrerversammlungen

Es dürfte gewifs von Interesse für deutsche Pädagogen sein, etwas von dem zu hören, was auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts bei den verwandten skandinavischen Völkern vorgeht. Und eine geeignete Form dafür dürften die folgenden Mitteilungen über die skandinavischen Lehrerversammlungen und Fragen, welche dort behandelt worden sind, sein.

Selbstverständlich giebt es in den verschiedenen nordischen Ländern, wie überall, mancherlei Versammlungen von Lehrern und Lehrerinnen, von Gymnasiallehrern, von Lehrern und Lehrerinnen an Mädchenschulen, an Volksschulen etc. Solche Versammlungen hat im allgemeinen jedes Land für sich und von diesen Versammlungen wird hier nicht die Rede sein. Es werden nur die Versammlungen besprochen werden, an welchen sich die Vertreter verschiedener Schulgattungen und der verschiedenen skandinavischen Nationalitäten sich beteiligen. Natürlich bieten diese das meiste allgemeine Interesse.

Zu den skandinavischen Völkern werden hier nicht nur Schweden, Norweger, Dänen, sondern auch Finnländer gerechnet. Die drei ersten sprechen zwar verschiedene Sprachen,[1]) diese Sprachen sind indessen nahe verwandt, und die einen verstehen im allgemeinen die andern ohne Schwierigkeit. Was die Finnländer betrifft, so spricht ja die grofse Mehrzahl des Volkes eine von den skandinavischen ganz verschiedene Sprache und das Volk gehört etnographisch einem ganz anderen Stamme an. Aber zufolge der langen, mehr als 600jährigen, Verbindung des Landes mit Schweden, ist die schwedische Sprache noch zum gröfsten Teil die Sprache der gebildeten Klassen — viele unter ihnen sind auch rein schwedischer Abstammung — sowie die Volkssprache einzelner Teile des Landes, und es machen sich starke Bestrebungen geltend, diese Sprache neben der finnländischen, welche natürlich die Hauptsprache ist oder werden mufs, aufrecht zu halten und zu pflegen. Die gröfsten Schriftsteller des Landes, R u n n e b e r g u. a., haben in schwedischer Sprache geschrieben, und diese Sprache ist gewissermafsen ein Verbindungsband mit der allgemeinen europäischen Kultur. So können also auch die Finnländer sich an den skandinavischen Versammlungen beteiligen. Dafs diese Beteiligung keinerlei politische Bedeutung hat, braucht wohl nicht bemerkt zu werden. Die Finnländer wollen ihre eigene Nationalität bewahren und stärken unter den politischen Verhältnissen, in welchen sie leben. An eine politische Wiedervereinigung mit Schweden denkt keiner.

Die wichtigsten und bis in diesem Jahre die einzigen allgemeinen Lehrerversammlungen, wo sich Vertreter aller skandinavischen Völker begegnen, sind die jedes fünfte Jahr wiederkehrenden allgemeinen nordischen Lehrertage. Ein solcher fand im vorigen Jahre in Stockholm statt. Derselbe ist in der »Deutschen Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen«, Juli 1896, ausführlich geschildert worden, weshalb hier nur einige kurze Bemerkungen darüber gemacht werden sollen, nachdem einige Data aus der Geschichte dieser Lehrertage gegeben worden sind.

Die erste allgemeine Lehrerversammlung dieser Art tagte in Gothenburg, im Jahre 1870, die zweite in Christiania 1874, die folgenden abwechselnd in den Hauptstädten Dänemarks, Schwedens und Norwegens. Während die ersten Versammlungen jedes vierte oder dritte Jahr stattfanden, kommen sie nunmehr nur

[1]) Die gewöhnliche norwegische Schriftsprache stimmt im hauptsächlichen mit der dänischen überein.

jedes fünfte Jahr vor. Die Zahl der Teilnehmer hat sich im ganzen immer mehr und mehr gesteigert. Während die Versammlung (in Göteborg 1870 nur 842 Teilnehmer rechnete, versammelten sich in Kopenhagen 1890 5400 Lehrer und Lehrerinnen und in Stockholm 1895 beinahe 7000.

Wie schon genannt, sind bei diesen Versammlungen verschiedene Arten von Unterrichtsanstalten vertreten gewesen, Universitäten, Gymnasien, Mädchenschulen, Volksschulen etc. Da die Volksschullehrer und -lehrerinnen die andern Klassen an Zahl weit überwiegen, haben sie auch den bedeutendsten Teil der Lehrerversammlungen ausgemacht. Charakteristisch für skandinavische Verhältnisse ist die grofse Zahl der Lehrerinnen. Bei der letzten Versammlung — es durfte auch von den vorhergehenden gelten — machten die weiblichen Teilnehmer die weit überwiegende Mehrzahl aus.

Im ganzen hat jede einzelne von den Versammlungen beigetragen, dafs dieselben immer mehr an Bedeutung gewannen. Dies gilt auch, vielleicht in hohem Grade, von der letzten, der Stockholmer Versammlung. Viele Arbeit und Sorge waren auf die Vorbereitungen dazu verwendet worden, sodafs sie allgemein als eine sehr gelungene angesehen wurde.

Eine Befürchtung, die sich bei manchen gefunden haben dürfte, wurde durch den Ausgang als grundlos bewiesen, diejenige nämlich, dafs die Norweger infolge der politischen Differenzen zwischen Schweden und Norwegen weniger zahlreich sich bei der Versammlung einfinden würden. Sie kamen im Gegenteil in gröfserer Zahl als je vorher[1]) (die Versammlungen in Christiania ausgenommen) und die Norweger und Schweden verkehrten aufs freundlichste mit einander, wie dies gewöhnlich der Fall zu sein pflegt, wenn sie sich persönlich treffen.

Übrigens scheint man sich im Auslande die gegenwärtigen politischen Differenzen zwischen den genannten Ländern als tiefergehend vorzustellen, als sie in der That sind. Die weit überwiegende gemäfsigte Mehrzahl der beiden Völker hält gewifs auf Frieden und freundschaftliche Verhältnisse und wird gewifs zuletzt den Ausschlag fällen in dem Streit, der nur durch die Einseitigkeiten und Übertreibungen extremer Politiker und Zeitungen beiderseits — in Schweden rechts, in Norwegen links — seinen jetzigen Umfang erhalten hat. Indessen sind ja schon ruhigere Verhältnisse eingetreten, wenn auch die endgiltige Schlichtung der Streitigkeiten nicht so nahe sein dürfte.

In diesem Jahre sind die Verhandlungen der Stockholmer Versammlung gedruckt erschienen. Sie machen zwei Bände von zusammen 876 Seiten aus. Die gegenwärtigen pädagogischen Interessen und Strömungen in den skandinavischen Ländern sind hier allseitig vertreten. Dafs die Verhandlungen einer Versammlung, die nur drei Tage dauerte, einen solchen Umfang erhalten konnten, erklärt sich dadurch, dafs Vorträge und Diskussionen zu gleicher Zeit auf drei bis fünf verschiedenen Stellen stattfanden; es gab kein Lokal, das mehr als einen kleinen Teil einer so grofsen Versammlung fassen konnte.

Der nächste allgemeine nordische Lehrertag findet in Christiania im Jahre 1900 statt.

Die grofse Teilnehmerzahl des Stockholmer Lehrertages, welche bei künftigen Versammlungen dieser Art nicht ohne grofse Schwierigkeiten dürfte überschritten

[1]) Die Teilnehmer waren folgendermafsen auf die verschiedenen Nationalitäten verteilt: Schweden 3666, Norweger 1057, Dänen 1500, Finnländer 322, andere Völker 9.

werden können, war die Veranlassung, dafs bei dem Lehrertage in einem privaten Kreise, wo sich unter andern leitende Teilnehmer aus den verschiedenen nordischen Ländern befanden, die Frage aufgeworfen wurde, ob nicht aufser den grofsen Lehrertagen kleinere Versammlungen pädagogisch interessierter Personen aus den verschiedenen Ländern in den Zwischenjahren gehalten werden könnten. Bei den kleineren Versammlungen könnten, so meinte man, die Fragen eingehender und in gröfserer Ruhe abgehandelt werden. Dieser Vorschlag wurde sogleich von verschiedenen Seiten mit Beifall aufgenommen, er wurde während des Winters brieflich abgehandelt. Zuletzt wurde beschlossen, dafs eine solche Versammlung in diesem Sommer stattfinden solle. Man hielt es aus verschiedenen Gründen für angemessen, dafs Versammlungen der hier besprochenen Art auf dem Lande oder in einem kleineren Orte gehalten würden; dadurch würde unter anderm der persönliche Verkehr der Beteiligten gefördert werden. Der Vorsteher der Volkshochschule in Askov (Dänemark), Ludwig Schröder, bot zum Versammlungsort Askov an, was mit Dankbarkeit angenommen wurde.

Askov ist ein im südlichen Jütland belegenes Dörflein, welches um die genannte Schule entstanden ist. Sie gilt als die bedeutendste von den durch die Anregungen des grofsen dänischen Schriftstellers Grundtvig entstandenen Volkshochschulen und ihr Vorsteher der hervorragendste Vertreter dieser Schulen sowie der Grundtvigschen pädagogischen Ansichten überhaupt. Da diese Volkshochschulen (sowie auch die Grundtvigsche Pädagogik) von grofser Bedeutung im Norden sind, war natürlich Askov ein sehr geeigneter Platz für die erste Versammlung dieser Art.

Da deutsche Leser im allgemeinen nur wenig von den nordischen Volkshochschulen wie von Grundtvig und seinen pädagogischen Ansichten kennen dürften, mögen einige Mitteilungen darüber hier Platz finden. N. F. S. Grundtvig, geboren 1783, gestorben 1872, Geistlicher, Geschichtsschreiber, Dichter, einer der edelsten Söhne seines Volkes, hat einen sehr grofsen Einflufs auf das geistige Leben desselben ausgeübt. So ist er der Urheber einer besonderen religiösen Richtung innerhalb der dänischen Kirche. Auf positivem christlichen Grund stehend, betont er vor allem persönliches christliches Leben, die christliche Taufe und die Glaubenssätze, welche in dem apostolischen Glaubensbekenntnis enthalten sind. Im Gegensatz zu dem Pietismus, der ja sehr oft dem menschlichen Kulturleben gleichgiltig oder feindlich gegenüber gestanden hat, zeichnen sich Grundtvig und seine Anhänger durch ein enthusiastisches Interesse für die Geschichte und poetische Litteratur ihres Vaterlandes, sowie für humane Kultur überhaupt aus. So haben sie sich den alten nordischen Sagen und Gedichten mit besonderer Vorliebe zugewandt. Charakteristisch für Grundtvig als Religionslehrer und als Pädagog ist »das Gewicht, das er legt auf »das lebendige Wort«, das frei aus dem Herzen gesprochene Wort. Die Grundtvigianer sind nicht als eine Sekte anzusehen. Sie gehören der Kirche ihres Volkes an und werden entschieden dies thun, was unter anderem daraus erhellt, dafs der jetzige dänische Kultusminister sowie der Primas der dänischen Kirche, der Bischof von Seeland, als zu dieser Richtung gehörend angesehen werden. Auf das dänische Kirchenleben im ganzen hat die Grundtvigsche Richtung eine nicht unbedeutende reformatorische Einwirkung ausgeübt.

Auch in pädagogischer Hinsicht ist der Einflufs Grundtvigs ein sehr bedeutender gewesen. Wie schon angedeutet, verdanken die Volkshochschulen den von Grundtvig aufgeworfenen Ideen ihre Entstehung und ihre Einrichtung. Das Ziel dieser Schulen ist eine gute Allgemeinbildung zu geben, und zwar zunächst den erwachsenen Söhnen und Töchtern von Bauern. Dabei will man die jungen Leute

gar nicht über ihren Stand heben, sondern vielmehr sie darin festhalten. Auf die Ausbildung religiös-sittlicher Charaktere ist es abgesehen, die, national gerichtet, ihrem Volke mit ganzer Seele dienen wollen. Wer näheres über diese Volkshochschulen zu wissen wünscht, wird auf den trefflichen Artikel von Professor Rein in der »Gegenwart« 1895. Nr. 13 hingewiesen.[1] Die erste Volkshochschule wurde in Rödding, Dänemark, 1844 eingerichtet. Im Jahre 1893 hatte Dänemark 77 Schulen dieser Art. Die Volkshochschule ist auch nach den andern nordischen Ländern — zuerst Norwegen, dann Schweden, zuletzt Finnland — verpflanzt worden und hat in ihnen feste Wurzeln gefafst. Nach den letzten Angaben hat Schweden 25, Finnland gegen 20 Volkshochschulen.[2] Die Bedeutung, welche diese Schulen für die Hebung des Volkes in den nordischen Ländern, zunächst Dänemark, gehabt haben, mufs sehr hoch angeschlagen werden.

Grundtvigs pädagogische Bedeutung beschränkt sich aber keineswegs auf die Volkshochschulen. Seine Ansichten über Erziehung und Unterricht haben auch in anderer Hinsicht grofsen Einflufs in seinem Vaterlande ausgeübt und auch Pädagogen in den andern skandinavischen Ländern beeinflufst. Diese Ansichten erinnern in verschiedenen Hinsichten an diejenigen von Herbart. Gemeinsam für beide ist die Hervorhebung des religiös-ethischen Moments bei der Erziehung und der erzieherischen Bedeutung des Unterrichts, ebenso wie das starke Bekämpfen von allem pädagogischen Fanatismus und didaktischen Materialismus. Allerdings bietet die Grundtvigsche Pädagogik Eigentümlichkeiten, die sie gewifs eines näheren Studiums der deutschen Pädagogen wert machen dürfte, worauf aber hier nicht die Stelle wäre, näher einzugehen.[3]

»Die private nordische Lehrerversammlung in Askov« — so wurde die Versammlung von den Anordnern benannt — dauerte eine Woche, vom 27. Juli bis zum 3. August. Die Zahl der Teilnehmer betrug gegen 70 Personen, unter denen beinahe die Hälfte Damen. Die räumlichen Verhältnisse bei Askov erlaubten nicht eine gröfsere Zahl. Von den skandinavischen Ländern waren Dänemark und Schweden am stärksten vertreten. Aus Norwegen und Finnland kamen nur wenige. Was Norwegen betrifft, wurde wohl dies hauptsächlich dadurch veranlafst, dafs kurz nachher eine allgemeine Lehrerversammlung dort stattfand, wo sehr wichtige Fragen behandelt werden sollten, und was Finnland betrifft wurde es wohl nur durch ganz zufällige Umstände verursacht. Da aus dem eben angegebenen Grunde die Zahl der Teilnehmer beschränkt sein mufste, konnte man keine allgemeine Einladung zu der Versammlung ergehen lassen. Die Anordner wandten sich an Personen, welche als pädagogisch repräsentativ in der einen oder andern Hinsicht angesehen werden konnten oder sich sonst als pädagogisch besonders interessiert gezeigt hatten, und forderten sie zur Beseitigung auf. Dabei war man auch darauf bedacht, dafs verschiedene Arten von Schulen, sowie die Universitäten vertreten sein sollten. Abgesehen von der etwas unebenen Verteilung zwischen den skandinavischen Ländern, entsprach die Beteiligung dem, was man gewünscht und gehofft hatte. Auch in

[1] Abgedruckt in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1896, IX, 1.

[2] In Norwegen hat die Zahl der Volkshochschulen durch verschiedene ungünstige Verhältnisse neuerdings abgenommen.

[3] Siehe z. B. M. Skard: Nikolai Fredrik Severin Grundtvig som skolemand (norwegisch) in der schwedischen »Pedagogisk Tidskrift« 1895. Einiges auch bei T. Holmberg, Die schwed. Volkshochschule. Deutsche Zeitschrift für ausl. Unterrichtswesen, 1895, Beiheft. Rein, Comenius-Blätter. 1896, Nr. 7 u. 8.

andern Hinsichten entsprach die Versammlung gänzlich den Erwartungen, und bei dem Schlusse wurde die Meinung allgemein ausgesprochen, dafs dieselbe eine sehr gelungene gewesen war.

Als die Versammlungsteilnehmer in Askov ankamen, war der Sommerkursus der Volkshochschule noch nicht geschlossen. Er dauerte noch drei Tage fort. Dadurch wurde denjenigen, welche die Unterrichtsart und das tägliche Leben der Volkshochschule noch nicht näher kannten, eine Gelegenheit gegeben, etwas davon kennen zu lernen. Der Sommerkursus umfafste wie gewöhnlich nur Mädchen, die meisten zwar Töchter von Bauern, einzelne doch auch aus den höheren Klassen. Unter den letzteren waren eine junge Schwedin und zwei junge Norwegerinnen. Die Zahl der Kursusteilnehmer war diesmal 95.

Da die Versammlungsteilnehmer jeden Tag eine Woche hindurch zusammen waren, bei den Diskussionen, Mahlzeiten, Ausflügen, am Sonntag bei dem Gottesdienst etc., so entstand ein Zusammengehörigkeitsgefühl, viel stärker als bei gewöhnlichen Versammlungen. Jeder war mit dem andern selbstverständlich bekannt. Man fühlte sich als Mitglied einer grofsen Familie. Gewifs trugen diese Anordnungen zu dem guten Erfolg der Versammlung sehr viel bei.

Die erste Frage, welche behandelt wurde, lautete folgendermafsen: Soll eine historische Methode bei dem muttersprachlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht benutzt werden?« Die Diskussion dieser Frage wurde durch einen Vortrag von Prof. P. La Cour, Lehrer an der Volkshochschule in Askov, eingeleitet. Prof. P. La Cour ist einer von den hervorragendsten Volkshochschullehrern Dänemarks. Da er wissenschaftlich sehr beanlagt ist und sich durch gründliche Studien vorbereitet hatte, schien ihm einmal eine sehr versprechende akademische Laufbahn offen zu stehen. Diese gab er jedoch auf, um sich der Sache der Volkserziehung zu widmen. Sein Hauptfach ist Physik und auf diesem Gebiete hat er die wissenschaftlichen Forschungen nicht aufgegeben. Seit mehreren Jahren hat er sich mit Untersuchungen darüber beschäftigt, wie die Kraft des Windes — eine Kraft, die sein der Nordsee angrenzendes Vaterland in reichlichem Mafse besitzt — in elektrische Kraft umgewandelt werden könne. Er hat eine Erfindung gemacht, wodurch dies praktisch und billig geschieht. Die elektrische Kraft wird zur Zersetzung des Wassers benutzt. Auf solche Weise hergestelltes Knallgas wird zur Beleuchtung der Säle in der Askover Volkshochschule angewendet.

Bei seinem Unterricht in der Physik, ja sogar der Mathematik behandelt Prof. La Cour den Unterrichtsstoff historisch.[1]) Dabei mufs daran allerdings erinnert werden, dafs die Schüler und Schülerinnen Erwachsene sind, welche die Anfangsgründe der Mathematik schon kennen gelernt haben. — In seinem Einleitungsvortrag beschäftigte sich Prof. La Cour fast ausschliefslich mit dem historischen Unterricht in der Mathematik und die folgende Diskussion kam auch nicht weiter darüber hin. Gewifs fanden die anregungsvollen Ansichten des Prof. La Cour allgemein Anerkennung und Beachtung, sowie sie es sonst gefunden haben. Inwieweit sie sich durchführen lassen, dürften doch viele als eine noch zu entscheidende Frage ansehen.

In Dänemark und Norwegen werden bei den höheren Schulen zwei und drei Jahre vor dem Abiturientenexamen besondere Examina bestanden, welche gewisse Berechtigungen verleihen. In Schweden wird zur Zeit über die Ein-

[1]) P. La Cour, Historisk Mathematik. Kjöbenhavn 1888. — P. La Cour og J. Appel, Historisk Physik, H. 1. Kjöbenhavn 1896.

führung eines solchen Examens debattiert. Eine Frage, welche das Ziel, die Umfassung und die geeignetste Anordnung eines solchen Examens behandelte, wurde von dem Volksschullehrer und Reichstagsabgeordneten Fridtjuv Berg-Stockholm eingeleitet. Die folgende Diskussion behandelte zum Teil die Prinzipfrage von einem gemeinsamen Unterbau für die verschiedenen Arten von Erziehungsschulen. Der Einleiter hatte sich aus pädagogischen und sozialen Gründen für die Zweckmäfsigkeit eines solchen Unterbaues ausgesprochen. Dies wurde von einem andern Redner ganz und gar bestritten. Die grofse Mehrzahl der Versammlungsteilnehmer neigte aber der ersteren Ansicht zu. In diesem Zusammenhange mag erwähnt werden, dafs in Norwegen eine Anordnung eben eingeführt worden ist, wodurch die fünf ersten Schuljahre der Volksschule der gemeinsame Unterbau für die verschiedenen Arten von Erziehungsschulen werden. (S. Rein, Allgem. Volksschule, »Hilfe« 1895.)

Eine Diskussion, welche von dem Direktor der höheren Realschule[1]) in Stockholm, S. Almquist, eingeleitet wurde, beschäftigte sich mit den Ursachen dazu, dafs der verhältnismäfsig hohe Standpunkt des Unterrichtswesens nicht einen entsprechenden Reichtum an geistigen Interessen bei unserm Volke im ganzen zur Folge zu haben scheint. Der Einleiter schrieb dies, was die höheren Schulen betrifft, hauptsächlich der Überschätzung der klassischen Sprachen als Erziehungsmittel zu. Diese Sprachen wurden indessen von einem andern Redner lebhaft verteidigt.

Auf der Tagesordnung in den skandinavischen Ländern steht die ferner die Frage von dem gemeinsamen Unterricht und gemeinsamer Erziehung für Knaben und Mädchen. Sie wurde bei der Diskussion über eine Frage behandelt, deren Hauptteil folgendermafsen formuliert war: »Sind die Eigentümlichkeiten der weiblichen Natur von der Art, dafs sie eine besonders für Mädchen eingerichtete Schulorganisation fordern?« Die Frage wurde von der Schulvorsteherin Fräulein Anna Sandström eingeleitet. Sowohl die Beschaffenheit derselben wie die Person der Einleiterin waren geeignet, der Frage eine grofse Aufmerksamkeit zuzuziehen. Fräulein Sandström ist eine sehr begabte pädagogische Schriftstellerin, die ihre Ansichten auch mündlich in sehr ansprechender Weise darzustellen vermag. Ihre Schriften und Aufsätze gehören gewifs zu den bedeutendsten auf dem Gebiete der Pädagogik, die in schwedischer Sprache geschrieben worden sind. Sie giebt eine pädagogische Zeitschrift, welche den Titel »Verdandi« trägt, heraus. Ihre Ansichten haben in Schweden, besonders in Bezug auf die weibliche Erziehung, einen bedeutenden Einflufs ausgeübt. Selbst ist sie wohl ursprünglich durch die von Grundtvig ausgegangenen pädagogischen Gedanken angeregt worden.

Die von ihr eingeleitete Frage wollte sie in der Hauptsache mit nein beantworten. Wenn die Schulen nach pädagogischen Grundsätzen eingerichtet sind — was indessen, wenigstens in Bezug auf die höheren Knabenschulen, in vielen Hinsichten jetzt nicht der Fall ist — so bedarf es nicht besonderer Schulen für Knaben und Mädchen. Die männliche und weibliche Natur haben zwar ausgeprägte Verschiedenheiten, es ist doch möglich, gebührende Rücksicht auf diese Eigentümlichkeiten innerhalb derselben Organisation zu nehmen. Knaben und Mädchen üben sogar einen heilsamen Einflufs auf einander zum Ausgleich von Einseitigkeiten in der Begabung der einen oder der andern aus.

In der folgenden Diskussion trat kein prinzipieller Gegner des für Knaben und Mädchen gemeinsamen Unterrichts auf. Besonders in Finnland (in Privatschulen)

[1]) Die schwedischen höheren Realschulen entsprechen den preufsischen Oberrealschulen.

und Norwegen (untere gelehrte Schulen) hat man jetzt vielfache Erfahrung von solchem Unterricht. Auch in Schweden ist es vielfach und mit gutem Erfolg in Privatschulen geprüft worden. Die sehr guten Erfolge in Finnland wurden während der Diskussion von einer Rednerin hervorgehoben. Ein amerikanischer Lehrer, Mr. Claxton, der anwesend war, wurde aufgefordert, einiges über die in den Vereinigten Staaten Amerikas in dieser Hinsicht gemachten Erfahrungen mitzuteilen, was er auch in englischer Sprache that. Er hob stark hervor, wie die allgemeine Meinung dort ganz entschieden der gemeinsamen Erziehung den Vorzug giebt.

Die neueren Untersuchungen über die Natur des Kindes sind natürlich auch in den skandinavischen Ländern beachtet worden und wurden bei der Versammlung besprochen. Der Dozent J. Bager-Sjögren-Upsala gab zuerst eine Darstellung von der historischen Entwicklung und dem gegenwärtigen Standpunkt dieser Untersuchungen, woran er Bemerkungen darüber anschlofs, was in dieser Hinsicht von Lehrern und anderen ausgerichtet werden könnte. Direktor Otto Salomon, Leiter und Gründer des berühmten Slöjdseminars zu Nääs, sprach sich zu gunsten eines organisierten Zusammenwirkens für Kinderuntersuchungen aus, wie dies in Amerika zu stande gekommen ist. Im allgemeinen schien man doch zu glauben, dals die Zeit für eine solche Organisation bei uns noch nicht gekommen wäre.

Lehrer E. Sahlin-Örebro (Schweden), Herausgeber der schwedischen Zeitschrift »Pedagogisk Tidskrift«, leitete eine Diskussion ein, welche von dem rechten Verhältnis zwischen Rezeptivität und Produktivität der Schüler in der Schularbeit handelte. Überwiegend schien man der Meinung zu sein, dals gröfserer Raum, als im allgemeinen der Fall jetzt sein dürfte, der produktiven Arbeit in der Schule zuerkannt werden sollte. Inbezug auf den muttersprachlichen Unterricht wurde an die amerikanischen Schulen erinnert, wo die Kinder schon von Anfang an sehr häufig damit beschäftigt werden, eigne selbständige Gedanken schriftlich auszudrücken. Der Einleiter gab aus seiner eignen Schulpraxis sehr interessante Mitteilungen darüber, wie man bei dem muttersprachlichen Unterricht die Selbstthätigkeit und das Interesse der Schüler in Anspruch nehmen könnte.

Denjenigen, welche sich über die Volksschulen näher zu belehren wünschten, gab eine Diskussion Gelegenheit dazu, welche von dem Volkshochschulvorsteher Dr. J. Nörregaard-Testrup (Dänemark) eingeleitet wurde. Die Diskussion behandelte »das Verhältnis der Volkshochschule zu dem übrigen Unterricht.« Der Einleiter nimmt neben Herrn Schröder die erste Stelle unter den Volkshochschulvorstehern Dänemarks ein. Die grofse Bedeutung dieser Schule und die Zweckmäfsigkeit der Art, wie sie ihre Aufgabe zu lösen sucht, schien auch von Lehrern, welche andern Schulen angehörten, entschieden anerkannt zu werden.

Für eine Lehrerversammlung dieser Art war natürlich die folgende Frage sehr geeignet: »Was wird in den höhern und niederen Schulen der verschiedenen nordischen Länder gethan, um die Kenntnis von der Natur, dem Volksleben, der Geschichte und Litteratur der andern Länder zu fördern, und was kann noch dafür gethan werden?« Diese Frage wurde von dem Direktor E. Slomann-Kopenhagen eingeleitet.

Die Bedeutung und Beschaffenheit der andern pädagogischen Fragen, welche von der Versammlung besprochen wurden, dürfte auch von selbst einleuchten, weshalb sie hier nur in der Kürze angegeben werden. Sie waren folgende: »Von Volksbuchsammlungen«: Einleiter Adjunkt A. S. Steenberg-Horsens (Dänemark); »Von Haushaltschulen«: Einleiterin: Volksschullehrerin Frau B. Berg-Nielsen-Kopenhagen; »Was soll gethan werden, um bei Lehrern und anderen gröfseres Interesse

für Erziehungs- und Unterrichtsfragen zu wecken und gröfsere Einsicht darin zu fördern«? Einleiter: Dr. N. G. W. Lagerstedt-Stockholm.

Bei dem Schlusse der Versammlung wurde man darüber einig, dafs skandinavische Lehrerversammlungen derselben Art auch fernerhin stattfinden sollten, die nächste im Jahre 1898. Als Ort für dieselbe wurde auf das Anerbieten des Herrn Direktor Salomon hin Nääs in Schweden bestimmt.

Stockholm — Dr. N. G. W. Lagerstedt

## 6. Jahresberichte für neuere deutsche Litteraturgeschichte

(Stuttgart, Göschen)

Wir haben schon mehrfach auf die in diesen Berichten enthaltenen Mitteilungen von Dr. Kehrbach hingewiesen, die unter dem Titel »Geschichte des Unterrichts- und Erziehungswesens« einen zusammenfassenden Überblick über die Erscheinungen der letzten Jahre geben. Neuerdings hat Herr Dr. Kehrbach, der verdienstvolle Herausgeber der Monumenta Germaniae Pädagogica und der Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, ein Unternehmen im grofsen Stil begonnen, das einen sicheren Wegweiser durch die gesamte pädagogische Litteratur geben will. Es erscheint in Berlin (Harrwitz Nachfolger) unter dem Titel:

Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis und Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichts-Wissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel.

## 7. School of Pedagogy University of Buffalo

Unter den pädagogischen Zentralstätten in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika nimmt die Pädagogenschule zu Buffalo einen hohen Rang ein. Sehr interessant ist der Prospekt dieser Anstalt für das Jahr 1896/97, in dem der Vorsteher derselben, Herr Professor Dr. Frank McMurry, der im Seminar zu Jena vorgebildet ist, die Grundlinien für die Arbeit entwirft in Verbindung mit dem Oberlehrer der Übungsschule, Herrn John W. Hall, der ebenfalls mehrjähriges Mitglied des pädagogischen Seminars zu Jena gewesen ist. Die Anstalt in Buffalo hat bereits schöne Erfolge aufzuweisen; wir wünschen ihrer Arbeit, die im Geiste der Herbartischen Pädagogik geführt wird, den besten Fortgang! Allen, die näheren Einblick in dieselbe sich verschaffen wollen, empfehlen wir den Prospekt, der durch Herrn Professor McMurry zu erhalten ist.

## 8. Ferienkurse in Jena

Die vom 3.—22. August abgehaltenen Kurse waren von 108 Teilnehmern besucht. Der Besuch hat von Jahr zu Jahr zugenommen; in diesem Jahre haben die Kurse mit ihrem Bestehen die höchste Besuchsziffer aufzuweisen. Unter den 108 Teilnehmern waren 71 Herren und 37 Damen; 48 waren Inländer, 60 Ausländer. Vertreten waren folgende Länder: Amerika (8), Belgien (2), Dänemark (3), Deutschland (48), England (17), Frankreich (1), Holland (4), Österreich und Ungarn (je 4), Rufsland und Finnland (je 4), Schweden (8), Serbien (1). Es wurden 18 Kurse ab-

gehalten: teils naturwissenschaftliche, teils philosophische und pädagogische, teils litterarische und geschichtliche. Besonders stark wurden die philosophischen und pädagogischen Vorlesungen besucht. Allgemeine Pädagogik hörten 60, physiologische Psychologie 50 Teilnehmer. An zwei Abenden wurden sehr gut besuchte Versammlungen abgehalten, in welchen interessante Mitteilungen über die Grundzüge der Schuleinrichtungen in den hier vertretenen aufserdeutschen Ländern gemacht wurden. Die Ausflüge nach Dornburg, Schwarzburg, Eisenach und Weimar waren trotz des ungünstigen Wetters gut besucht. In Weimar wurde am Goethe-Schiller-Denkmal von den Ausländern ein Kranz niedergelegt. Überaus zahlreich waren die Äufserungen der Befriedigung über die Einrichtung der Ferienkurse.

## 9. Schulrat Karl Supprian, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre

Leipzig, Dürr 1896

Der Verfasser giebt seiner Stellung zur herbartischen Pädagogik in einer Selbstanzeige seines Buches in folgenden Worten Ausdruck: »Den Herren von der ‚pädagogischen Stampfmühle‘ der fünf formalen Stufen, um mit E. v. Sallwürk zu reden, bemerke ich zum Schlufs, dafs ich ihnen dankbar sein werde, wenn sie mein Büchlein vom ‚wissenschaftlichen Standpunkt‘ aus einer Prüfung für wert halten sollten. Ist ihnen das nicht genehm, so wollen sie die Anzeige genehmigen, dafs wieder einmal ein ‚Vollblut-Empiriker‘ vom Preufsischen Seminardienst eine Pädagogik ‚begangen‘ hat. Vielleicht empfiehlt sich dabei die Formel: ‚Karl Supprian war ein Nachfolger von Karl Bormann, das Buch ist auch darnach!‘ Für Berücksichtigung der Kulturstufen im Lehrstoff habe ich einigen Platz gefunden. Für Märchen im Gesinnungsunterricht und für formale Stufen in der Unterweisung bin ich als evangelischer Theolog zu sehr ‚in der Wolle gefärbt‘, wenn ich auch den Kirchenrock niemals angehabt habe; ein Fehler, der nach Ausweis der Geschichte der Pädagogik ja auch nicht indelebilis ist. In der letzteren Beziehung habe ich als preufsischer Schulmann zu viel einklassige Schulen gesehen.«

## 10. Zur Erinnerung an Marie Hillebrand [1]

»In Neuenhain, eine Viertelstunde hinter Bad Soden an der Strafse nach Königstein, schaut von einer terrassenartig ansteigenden Höhe ein braunes, heiter und etwas luftig aussehendes Gebäude über die Vorberge des Taunus hinweg. Das ist ein »Pensionat«, ein »Institut«, eine »Erziehungsanstalt« für Mädchen, hatte man mir gesagt, als ich vor einigen Jahren vorbeischlenderte. Es solle da anders zugehen als in den meisten Instituten, und es werde viel davon gesprochen. Die Leiterin der Anstalt sei Fräulein Marie Hillebrand, eine Tochter des ehemaligen Professors und Ober-Studienrats Josef Hillebrand in Giefsen (ehrenvoll bekannt als gelehrter und geistreicher Schriftsteller und als unentwegter Kämpfer gegen die Reaktion in Hessen). Der wegen seiner ausgezeichneten Schriften über Frankreich geschätzte Karl Hillebrand sei ihr Bruder. Bestimmtes über die Ein-

[1] Aus der »Frankfurter Zeitung« Mai 1887. S. Jean Roland, Marie Hillebrand 1821—1894. Giefsen, Ricker, 1895.

richtung der Anstalt, über die Art und Weise des Unterrichts und der Erziehung konnte ich nicht erfahren.

Ein Freund der Anstalt — er dankt ihr die Erziehung von vier Töchtern — liefs mir den Wunsch aussprechen, der letzten Halbjahrs-Prüfung beizuwohnen.

Herr Roland, welcher die äufseren Angelegenheiten der Anstalt besorgt, empfing mich aufs freundlichste. Ich war um zwei Stunden zu früh gekommen. Dankbar nahm ich die Einladung an, bis zum Beginn der Prüfung in der Anstalt zu verweilen.

Einige vierzig Mädchen im Alter von acht bis achtzehn Jahren werden hier erzogen. Die jüngeren Zöglinge kommen nicht selten direkt aus den Familien, die älteren aus den verschiedensten Schulen und Instituten, wo manche bereits den ganzen lehrplanmäfsigen Kursus durchgemacht haben. Sie verbleiben in der Anstalt je nach dem Alter, in welchem sie eingetreten, ein Jahr und bis fünf und sechs Jahre. Die meisten Mädchen stammen natürlich aus Deutschland; aber auch aus England, Frankreich, der Schweiz, Rumänien sind mehrere da und wird deshalb deutsch, englisch und französisch gesprochen und unterrichtet. Man kann sich die Verschiedenheit der Zöglinge kaum noch gröfser denken. Da ist's nun wunderbar, dafs alle diese Mädchen nicht in gesonderten Abteilungen (Klassen) von mehreren Lehrerinnen und Lehrern, sondern insgesamt von Fräulein Hillebrand allein unterrichtet und erzogen werden. Nur für Sprachen, Gesang und Klavierspiel, Zeichnen und Malen, überhaupt für die sogenannten technischen Fächer, kommen Hilfslehrer aus der Umgegend.

Während so Herr Roland alles, was mir neu oder doch ungewöhnlich war, bereitwilligst beschrieb und erklärte, ging plötzlich neben mir die Thüre auf und etwas stürmisch trat eine alte, sehr einfach gekleidete Dame ein. Ich hatte kaum Zeit aufzustehen und das »Fräulein Hillebrand!« des Herrn Roland zu vernehmen. Sie fafste mich bei beiden Händen und in der freundlichsten, liebenswürdigsten Weise begrüfste sie mich wie einen alten Bekannten, den man seit langer Zeit nicht gesehen. »O ich habe grofse Angst vor Ihnen, — Sie sollen so strenge sein — bei mir ist so wenig, was die Welt interessieren kann — aber Sie sehen ja gar nicht so schlimm aus!« Damit erhob sie ihre Lorgnette mit schwarzer, ungemein breiter und dicker Horneinfassung, hielt sie mir ganz dicht vor die Augen, schaute mehrere Sekunden schweigend, als wollte sie das Innere meines Kopfes ergründen, wandte sich dann ab, setzte sich auf einen Stuhl und zog mich nieder auf einen anderen.

Nun begann eine äufserst lebhafte Unterhaltung. Unsere Anstalt — so ungefähr antwortete mir Fräulein Hillebrand in heiterstem Tone auf die Fragen, die ich mir erlaubte — ist kein Institut, kein Pensionat, keine Familie, aber alles zusammen, am meisten eine Familie. In gesunden Körpern gesunde Seelen zu entwickeln ist das Endziel, dem hier alles dient. Wir bemühen uns, die Zöglinge zu eigener Thätigkeit anzuspornen, an eigenes Denken zu gewöhnen. Nicht gelehrte, sondern allgemein gebildete, liebevolle, verständige, thätige und heitere Frauen braucht die Welt. Für das Haus, für die Familie werden sie erzogen, gleichviel ob es ihnen beschieden wird oder nicht, selbst eine Familie zu gründen; häusliche Tugenden zu bethätigen sind sie doch alle berufen. Und darin werden sie täglich geübt, werden zur Sorge für andere und zur Ordnung angehalten, die sie selbst zu erhalten haben. In diesem Sinne geschieht es, dafs sie sich in die verschiedenen Pflichten des Haushalts teilen und darin abwechselnd üben. Für die kleineren Kinder haben die älteren Mädchen mütterlich zu sorgen. Gepflegt, gekleidet, beim Spiel und bei der Arbeit beaufsichtigt werden

die Kleinen nicht von Dienstboten, sondern wie in wohlgeordneten Familien von treuen Schwestern, so hier von ihren älteren Mitschülerinnen. Ohne mein Wissen und Wollen, weder aus Laune noch unverständiger Liebe, darf auch nur das Geringste eigenmächtig verfügt werden. So besorge ich eigentlich die Kleinsten, aber ich besorge sie durch die Gröfseren, damit diese es richtig thun lernen. In dem gleichen Sinne wie die Kleinen werden die Grofsen erzogen — alle bilden ja bei mir eine einzige Familie. Aber je entschiedener mit den zunehmenden Jahren die Charakter-Anlagen sich ausprägen, um so nötiger wird es, an der Stelle instinktiver Impulse eine denkende und verbindende Fürsorge walten zu lassen. Es ist nicht einerlei, welche Schülerinnen sich zu einander hingezogen fühlen. Da Mädchen in diesem Alter mehr einem allgemeinen Bedürfnisse des freundschaftlichen Anschlusses folgen, als wirklich individuelle Zuneigungen empfinden, so kann und mufs man ihre Gefühle auf den passenden Gegenstand zu lenken suchen, solche einander näher bringen, die sich wohlthätig zu ergänzen geeignet sind und die so gebildeten kleinen Gruppen dabei mit dem grofsen Ganzen in lebendiger Berührung erhalten. Ein überschwengliches Gefühl darf nicht die Pflichten gegen andere in den Hintergrund zurückdrängen; der überall schädliche Egoismus ist auch in dieser Form zu bekämpfen. Nur dadurch läfst sich die Bildung von Cliquen und Koterien, das Aufkommen kleinlicher Intriguen und gehässiger Klatschsucht verhüten; nur so kann in der Gesamtheit, zum Glück und Wohl jeder Einzelnen, eine Gemeinsamkeit ernster Arbeit und freudigen Strebens bestehen bleiben.

In den höheren Mädchenschulen, bemerkte ich, ist die Neigung, Cliquen und Koterien zu bilden, eine höchst auffällige Erscheinung. Es giebt da Cliquen nach dem Stande, nach den sozialen Verhältnissen der Eltern, nach den Konfessionen, die einen Verkehr miteinander nur auf das Geschäftliche — möchte man sagen — beschränken. Sie werden jedenfalls begünstigt und gefördert durch die Schülerinnen-Kränzchen mit Kuchen, Kaffee, Wein, Tänzchen und Maskeraden, wie sie jetzt Mode sind und gegen die vor einigen Jahren ein erfahrener Schuldirektor in Frankfurt alle guten Mütter aufrief.

»Wohl vergebens!« meinte Fräulein Hillebrand. »Sie wissen leider nicht, was alles in diesen Kränzchen und den anhängenden Cliquen vorkommt. Mädchen, welche an solchen teilgenommen, sind für eine Anstalt die gröfste Gefahr; sie sind nicht selten so in den Grund verdorben, dafs wir sie möglichst schnell entfernen müssen.«

»Aber ist es nicht traurig, solche Mädchen hinaus zu stofsen? Bei Ihnen war vielleicht der einzige Platz, wo sie noch gut werden konnten.«

»Ja, es ist traurig, und nur um die übrigen Zöglinge vor gewissen Gefahren zu schützen, entschliefsen wir uns zu diesem äufsersten Schritte. Aber eine Erziehungs-Anstalt ist noch keine Besserungs-Anstalt.«

»Nehmen Sie in solchen Fällen nicht die Hilfe der Eltern, namentlich der Mütter in Anspruch?«

»Ich thue es, leider fast immer ohne den gewünschten Erfolg. Übrigens haben meine Erfahrungen mich zu dem Grundsatze geführt, von meinen Zöglingen jede Mitwirkung, jeden Einflufs der Eltern fernzuhalten. Entweder man vertraut mir die Kinder ganz an oder gar nicht.«

Von den Müttern kamen wir auf die Erziehung in der Familie, auf die Kindergärten, ihre Begründer und ersten Apostel, denen Fräulein Hillebrand zum Teil persönlich nahe gestanden, auf die Gegner und die geistlosen mechanisierenden Epigonen und manches andere. Aber die für mich sehr lehrreiche Unterhaltung mufste abgebrochen werden, denn die Stunde der Prüfung war herangerückt.

In einem hellen Saale des ersten Stocks hatten Herren und Damen aus der Umgegend und aus Frankfurt Platz genommen. Die Ausstattung des Saales war sehr einfach; ein Fest schienen nur einige Blumensträufse auf dem Katheder andeuten zu sollen. Die Mädchen wurden nicht wie eine Kompagnie Soldaten in den Saal geführt. Unbefangen und ungeordnet kamen sie herein, die kleinen und die grofsen, schoben und pafsten die aus dem anstofsenden Saale mitgebrachten Stühle mit ziemlichem Geräusche hin und her, bis alle in leidlicher Ordnung bequem sitzen konnten.

Hier giebt's also weder lange Bänke, noch »wissenschaftlich ausgekünstelte, an die Zwangsstühle in Zucht- und Irrenhäuser erinnernde Bank- und Tisch-Systeme, in denen zwei oder vier nebeneinander gesteckte Kinder sich während des allergröfsten Teiles ihres Lebens nur vorsichtig rühren und wenden, heben und setzen können. Also auch deutsche Kinder darf man, wie längst die amerikanischen, ohne Schaden für die körperliche und religiös-sittliche Erziehung auf ganz gewöhnlichen, billigen Stühlen während des Unterrichts sitzen lassen! Allerdings safsen die Mädchen auch nicht wie die Automaten mit zweimal genau rechtwinklig geknicktem Körper, mit aneinander geklemmten Gliedern und senkrecht aufgesetztem Kopfe. — Nur wenige der gröfseren Mädchen hatten zu der Prüfung »Toilette gemacht«; die meisten waren offenbar in den einfachen Alltagskleidern erschienen. Kein Mädchen hatte es anständig gefunden, sich mit einem Sattel unter dem Rocke lächerlich zu machen, und keines hatte — wenn ich recht gesehen — mit einem Schnürleibchen eine »Büste« im Geschmack der Schneidergesellen und Puppen-Künstler geformt.

Fräulein Hillebrand trat dicht zu den Mädchen, musterte sie aufmerksam durch die Lorgnette und die Prüfung begann. Von der eisigen Behringsstrafse, welche Asien und Amerika auseinanderhält, ging es mit Fragen und Antworten über die Ströme und Gebirge der neuen Welt bis zum Meer, dann flugs nach dem alten Europa und hier in allerlei Kreuz- und Querzügen durch Griechenland, Italien, das alte Rom, durch Frankreich, England, die Schweiz, Deutschland. Länder, Städte und Völker, die in den Antworten erschienen, wurden geschickt zu Anknüpfungspunkten für die Geschichte und Litteratur aller Zeiten benutzt. Die Mädchen gaben mit genauen Zeitzahlen Auskunft über die Tarquine und Julius Cäsar, über Perikles und die Paläologen, über Philipp den Schönen und das Zeitalter Ludwig XIV., über die Angelsachsen und Heinrich VIII., über Wilhelm Tell und Karl von Burgund, über Dietrich von Bern und die Gudrun, über die Helden und Heldinnen der Nibelungen, über die Reformatoren und die Hohenzollern, über Katharine von Medici und Elisabeth von England, über Portia, die Gemahlin des Brutus, und Gertrud, Stauffachers Gattin. Ein Vergleich ergab, dafs die deutsche Frau in Schillers »Wilhelm Tell« viel gröfser erscheine, weit höher stehe, als die römische Frau in Shakespeares Drama. Das Gespräch der Gertrud mit Stauffacher wurde von zwei Mädchen vorgetragen, und mit erhobener Stimme, mit feierlichem Nachdruck wiederholte die Erzieherin die Verse:

»Die letzte Wahl steht auch dem Schwächsten offen:
Ein Sprung von dieser Brücke macht mich frei.«

— So ging es in freundlicher, niemals stockender Unterhaltung bis nahezu halb sechs. Niemand war ermüdet, am wenigsten die alte Dame, die keinen Augenblick gesessen und sich nur manchmal auf eines der gröfseren Mädchen gestützt hatte.

Das war eine merkwürdige Prüfung. Der systematisch geschulte Pädagoge, der strenge Unterrichts-Techniker hätte vieles an den Fragen und Antworten auszusetzen gehabt; aber das Ganze und der Geist, der es durchwehte, selbst das

Wissen, das in den Antworten der Mädchen zu Tage trat, konnte jeden befriedigen. Wie die einzige alte Dame, die mehr denn vierzig Mädchen in der Weise zu unterrichten und zu erziehen vermag, wie ich es in der Prüfung gesehen, ist mir nicht klar. In einem zwar gedruckten, aber nicht veröffentlichten Prospekte wird gesagt, die Zöglinge müssen den Stoff, welcher in der Lehrstunde vorgetragen und durch Kreuz- und Querfragen vielseitig beleuchtet worden, selbständig verarbeiten und zwar gruppenweise, in einer Gemeinsamkeit der Anstrengung und gegenseitigen Anregung, wobei die älteren Mädchen als Lehrgehilfinnen die jüngeren unterstützen und leiten. Das klingt sehr einfach. Aber um diese Methode, die übrigens auffällig an Pestalozzis Schule in Burgdorf erinnert, vollständig verstehen und würdigen zu können, würde auch der erfahrene Pädagoge eine längere Beobachtung nötig haben.

Zum Schlusse wurden die hübschen Zeichnungen und Handarbeiten besehen und von den Mädchen einige mehrstimmige Lieder gesungen. Nach einem guten Imbifs durften die Mädchen tanzen, wozu — wie Herr Roland freundlich bemerkte — sie immer Lust hätten.

Man darf wohl annehmen, dafs, wenn irgend wo und irgend wann der Erfolg entscheidet, er über Erziehung und Unterricht das letzte Wort hat. Herren und Damen, welche die Anstalt durch eigene Kinder und durch Kinder befreundeter Familien kannten, waren des uneingeschränkten Lobes voll. Mädchen, so erzählten sie, welche daheim die »wildesten Hummeln« gewesen und in öffentlichen Schulen und abgeschlossenen Instituten nicht gut gethan, seien bei Fräulein Hillebrand in verhältnismäfsig kurzer Zeit fleifsig und gesittet geworden. Die Schwachen würden stark, die Kränklichen gesund. Denn die Erziehung umfasse hier alles: Empfinden und Denken, Arbeiten und Spielen, Schlafen und Wachen, Essen und Trinken. Keine »Ordnung« regle das Leben, sondern aus dem Leben miteinander ergebe sich ungezwungen die Ordnung. Jedes wisse sich mit allen anderen gleich beachtet und gleich geliebt. Es wurden mir Eltern genannt, welche der Anstalt drei und vier Töchter zur Erziehung anvertraut. Mütter, die vor vielen Jahren hier erzogen worden, hätten auch um Aufnahme ihrer Töchter gebeten. Mädchen, selbst solche, die schon »reif für die Gesellschaft«, erbäten von ihren Eltern als schönstes Geschenk die Erlaubnis, noch länger in dem abgelegenen Neuenhain bleiben zu dürfen. Bei dem Abendessen machte eine elegante Dame die Honneurs wie etwa eine Tochter, die nach langer Abwesenheit heimgekommen und durch die Liebe beglückt wird, welche man von allen Seiten ihrer Mutter erweist. »Ist die Dame eine Verwandte des Hauses?« fragte ich leise meinen Nachbar. »Nein; sie ist hier erzogen worden und kommt zu jeder festlichen Gelegenheit aus Frankfurt herüber.« — Auch wurden Beispiele erzählt, wie Frauen, in die Drangsale des Lebens verschlagen, mit dem letzten Reste der Hoffnung zu ihrer alten Erzieherin geeilt, um getröstet und beraten zu werden, und wie sie dann mit frischem Mut und fester Zuversicht die harte Arbeit um ein neues Glück begonnen und zu Ende geführt haben. Von Menschen, welche die Jugend bilden, kann Rühmenswerteres nicht gesagt werden.

Ich erzähle nur, was ich gesehen und gehört habe. Ich getraue mir nicht, von einem Muster zu sprechen; aber auf ein Beispiel möchte ich die Blicke lenken. Über die Erziehung und Bildung der Mädchen wird gegenwärtig viel verhandelt. Es will mir scheinen, dafs Männer und Frauen, beamtete und unbeamtete, auf ganz neue Gedanken kommen würden, wenn sie auch Anstalten, wie die in Neuenhain, gründlich kennen zu lernen suchten, wenn sie Erzieherinnen, wie Fräulein Marie Hillebrand, auch sorgsam beobachten und ihre Erfahrungen und Ansichten prüfen

und mit den Grundsätzen und Vorschriften in »Ordnungen« und »Regulativen« vergleichen wollten. Freilich, mit aller Unbefangenheit müfste es geschehen, auch wenn es nicht zu vermeiden wäre, einige berühmte Schablonen und Meister vor dem hier waltenden Geiste eiligst zu verbergen.«

## 11. Nationaltage für deutsche Kampfspiele

Aus der Mitte des Central-Ausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland ist der Plan erwachsen, ein deutsches Olympia zu schaffen, d. h. eine geweihte Stätte, auf welcher in regelmäfsiger Wiederkehr ein allgemeines deutsches Fest nach Art der olympischen Spiele der alten Hellenen stattfinden soll. Erwachsen ist dieser Plan aus einer vom Central-Ausschufs im Jahre 1894 ausgeschriebenen Preisschrift: »Wie sind die öffentlichen Feste des deutschen Volkes zeitgemäfs zu reformieren und zu wahren Volksfesten zu gestalten?« Im Mittelpunkte des deutschen Olympia soll, verschönt durch die Kunst, die deutsche Mannesjugend stehen, welche in körperlichen Übungen mannigfacher Art deutsche Kraft und Stärke zeigen soll. Gedacht wird das Fest in dem durch die grofse Völkerschlacht geweihten Leipzig. Die erste Feier soll im Jahre 1900 stattfinden.

Abgesandte des Central-Ausschusses und der deutschen Turnerschaft haben zu diesem Zwecke einen provisorischen Ausschufs gebildet, zu welchem später Vertreter nationaler sportlicher Richtungen hinzugezogen werden sollen.

Dieser für unser Vaterland hoch bedeutsame Plan wird jetzt in einer Denkschrift unter dem Titel »Nationaltage für deutsche Kampfspiele« (deutsch-nationales Olympia) vom Geschäftsführer des Central-Ausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland, Realschuldirektor Raydt-Hannover (Voigtländers Verlag, Leipzig, 60 Pf.), eingehend und in einer Darstellung, die von hoher Begeisterung für dieses echt vaterländische Ziel getragen ist, der Öffentlichkeit unterbreitet. Die 32 Oktavseiten umfassende Broschüre gliedert den Stoff in die 12 Abschnitte: Das alte Olympia, Internationale olympische Spiele, Verhältnis zu den Turnfesten, Geschichte der neueren Bestrebungen für ein deutsches Olympia, Ist die Zeit für ein deutsches Olympia gekommen? Wie kann man sich ein deutsches Olympia vorstellen? Ort des deutschen Olympia. Zeit der Veranstaltung, Regelmäfsige Wiederkehr des Festes. Nationaltage für deutsche Kampfspiele, Vorläufige Organisation und Schlufswort.

Die Denkschrift verdient die weitgehendste Verbreitung und sollte von jedem guten Deutschen gelesen werden, auch von demjenigen, der im Augenblick noch dem Gedanken eines allgemeinen deutschen Festes zweifelnd gegenüber steht. Den Freunden des Planes wird die Schrift aber ein willkommenes Förderungsmittel sein. Ob derselbe bei seinen erheblichen Schwierigkeiten auf den ersten Antrieb hin zur glücklichen Durchführung gelangen wird, möge der weiteren Entwicklung vorbehalten bleiben. Aber, einmal aufgenommen, wird er niemals wieder verschwinden; denn unser deutsches Volkstum bedarf bei der heutigen Einwirkung so mannigfacher auseinandertreibender Kräfte auch solcher Kräfte, die wieder einigend und erhebend einwirken. Und dies werden von patriotischer Begeisterung getragene Nationaltage thun.

## 12. Der Schulfreund

Süddeutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Herausgegeben von J. L. Jetter, Lehrer in Steinheim a. M. 5. Jahrgang. Erscheint monatlich einmal.

Programm

1. Der Schulfreund will der Erziehung in der Schule besonders durch den erziehenden Unterricht dienen. 2. Damit stellt er sich aufs entschiedenste auf den Boden der christlichen Religion und gegen alle irgendwie materialistisch geartete Auffassung und Ausübung des Lehrerberufes. 3. Er sucht Fühlung mit allen Kreisen, die an der Erziehung beteiligt sind. Er wendet sich darum nicht blofs an die Lehrer, sondern vor allem auch an die Eltern und die Geistlichen. 4. Er strebt mit allem Ernst nach einer Verbesserung des Unterrichts, ja einer Besserung der Zustände im ganzen Schulwesen. 5. Er macht sich auch die Förderung der innern Hebung der Lehrer zu einer wichtigen Angelegenheit, in der Überzeugung, dafs davon in erster Linie die Hebung der Schule abhängt. Auch wird dadurch der äufseren Hebung des Schulstandes am besten gedient. 6. Er tritt ein für eine Änderung der Schulverfassung in der Richtung, dafs nicht blofs dem Lehrerstande, sondern allen bei der Erziehung beteiligten Faktoren ihr Recht zu teil werde. 7. In allen diesen Bestrebungen wird er sich getreu und unbeirrt nach festen Grundsätzen richten, wie sie die wissenschaftliche Pädagogik an die Hand giebt. 8. Er wird ein vollständig freies Blatt sein, unabhängig nach oben und unten, nach rechts und links. 9. In ihm soll die so vernachlässigte ehrliche Kritik der bestehenden Schulzustände ihre Heimstätte haben. 10. Er wird die Wahrheit sagen, wie sie ist, unbekümmert darum, ob sie genehm oder nicht genehm ist. 11. Er strebt an seinem Teile nach einer Befreiung der Schule von allen Parteieinflüssen. Der Beruf über alles, vor allem und über allem!

---

## 13. Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen[1])

In Verbindung mit den Herren Arendt (Leipzig), Brocks (Marienwerder), Brunner (München), Dettweiler (Bensheim), Fries (Halle), Glauning (Nürnberg), Günther (München), Jaeger (Köln), Kiessling (Hamburg), Kirchhoff (Halle), Kotelmann (Hamburg), Lion (Leipzig), Loew (Berlin), Matthaei (Kiel), Matthias (Düsseldorf), Münch (Koblenz), Plew (Strafsburg), Schimmelpfeng (Ilfeld), Simon (Strafsburg), Toischer (Prag), Wendt (Karlsruhe), Zange (Erfurt), Ziegler (Strafsburg) u. a., herausgegeben von Dr. A. Baumeister.

Aus dem Prospekt

Während man an den höheren Schulen noch vor kaum einem Menschenalter im allgemeinen nur wenig von der Wissenschaft des Unterrichtens als solchen wissen wollte und sehr hervorragende Schulmänner sogar nicht selten auf die pädagogischen Theorien geradezu mit Geringschätzung herabsahen, ist während der letzten Jahrzehnte in dieser Richtung ein vollständiger Umschwung erfolgt. Es ist nun-

---

[1]) Das Werk besteht aus 4 Bänden, Lex.-8°, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck) in München.

mehr eine allseitig anerkannte Wahrheit, dafs ebenso wie das Studium seiner Spezialwissenschaft für den Lehrer an höheren Schulen auch die Beschäftigung mit der Wissenschaft der Pädagogik und Didaktik notwendig sei, und dafs, wenn, wie es früher so oft der Fall war, Anfänger ihre Kräfte ohne alle pädagogische theoretische Schulung zu probieren, genötigt waren, die Schülerwelt derartige Experimente oft genug hat teuer bezahlen müssen. In immer weitere Kreise der Lehrerwelt ist das Bewufstsein gedrungen, dafs die mannigfachen erziehenden Elemente, die in jedem Unterrichtsfache liegen, sich nur da bewähren können, wo sie mit vollem Bewufstsein und methodisch angewandt werden, und dafs nicht in der erdrückenden Stoffmasse irgend welchen Unterrichtsgegenstandes die Zauberkraft geistbildender Wirkung beruhe, sondern zur Leitung jugendlicher Geister und zur harmonischen Entfaltung aller Seelenkräfte ein nach genauer Kenntnis dieser Seele selbst gegründeter Lehrgang für jedes Lehrfach ausfindig zu machen sei. Aus dieser Erkenntnis ist während der letzten Jahrzehnte durch das gemeinsame Bemühen zahlreicher Kräfte eine Art von neuer pädagogischer Wissenschaft und Praxis entstanden und auch die Staatsregierungen haben mehr und mehr die Berechtigungen dieser Bestrebungen anerkannt. Entweder hat man schon mit der Einführung einer systematischen Lehrerbildung für höhere Schulen Ernst gemacht oder man ist doch im Begriffe, es zu thun!

Um die auf dem Gebiete dieser Bestrebungen bisher gewonnenen Ergebnisse zu sammeln und zu einem Gesamtbilde der heutigen Wissenschaft, Praxis und Organisation des höheren Unterrichtswesens zu vereinigen, insbesondere aber um den Lehrern an den höheren Schulen selbst samt denen, die es werden wollen, also den Studierenden und Lehramtskandidaten, ein ausreichendes und bequem zusammengefafstes Material für die Theorie und Praxis des höheren Unterrichts und der Erziehung zum Studium und zum Nachschlagen an die Hand zu geben, haben die Unterzeichneten den Plan zu dem vorliegenden »Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen« gefafst. Das Werk tritt in Anlage und Ausstattung dem »Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, herausgegeben von Iwan v. Müller« ergänzend zur Seite. Wie dieses mit so grofsem Beifall aufgenommene Werk will es von dem Vorteil der Arbeitsteilung Gebrauch machen, also für die einzelnen Gebiete Fachkapazitäten das Wort geben, und glaubt damit den Weg zu betreten, der zu dem gesteckten Ziele am sichersten hinführen wird.

Wie schon der Titel besagt, will unser »Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre« ausschliefslich der »höheren Schule«, dieser aber insgesamt, dienen. Es wendet sich also sowohl an die humanistischen als an die realistischen Bildungsanstalten. Daraus erhellt, dafs keine voreingenommene Parteistellung unser Werk beeinflufst. Wohl verkennen wir nicht die der Gelehrtenschule in unseren Tagen drohenden Gefahren; vielmehr war einer der gewichtigsten Beweggründe für unser Unternehmen die Erwägung, vielleicht etwas zur Sicherstellung der Grundlagen der humanistischen Bildung beizutragen, indem es auf einen pädagogisch und didaktisch geläuterten, den veränderten modernen Verhältnissen angemessenen Schulbetrieb der klassischen Sprachen und Unterrichtsgegenstände an seinem Teil hinarbeiten helfen will. Vollberechtigt auf den ihr zugewiesenen Gebieten stellt sich aber neben die Gelehrtenschule im engeren Sinne, die wir allerdings voll aufrechthalten wollen, auch die Realschule in ihren verschiedenen Gestaltungen, mit und ohne Latein, und wir wünschen sie im Bewufstsein ihrer Unentbehrlichkeit in unseren Tagen in gleicher Weise wie jene gefördert zu sehen. Die formalen Anforderungen des

Unterrichts an der Realschule in den bezüglichen Fächern sind von denen an der humanistischen Gelehrtenschule nicht verschieden; soweit die graduellen Unterrichtsziele beider Kategorieen etwa auseinandergehen, wird es Aufgabe der speziellen Didaktik sein, diesem Punkt entsprechende Aufmerksamkeit zuzuwenden. Indem wir aber nach reiflicher Erwägung dem vorliegenden Werk die Anlage gaben, daſs es beide Richtungen des höheren Unterrichtswesens gleichmäſsig berücksichtigt, haben wir uns von der Hoffnung leiten lassen, damit zugleich dem friedlichen Nebeneinanderarbeiten und der anzustrebenden vollkommenen Aussöhnung zwischen denselben förderlich zu sein.

Ist nun nach dem vorgeführten Programm die Aufgabe unseres »Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen« der Natur der Sache nach in erster Linie eine praktisch-pädagogische und will unser Werk vor allem der Schule selbst und den Schulmännern dienen, so schwebt unserem Unternehmen doch auch noch ein Nebenzweck vor Augen. Die pädagogischen Fragen sind ja in unseren Tagen eines der Schoſskinder der öffentlichen Meinung geworden. Fragen wie die über den Wert der klassischen Sprachen für die Erziehung der Gegenwart oder der sogenannten Überbürdung der Schüler beschäftigen die Presse aller Parteien; der Wettstreit zwischen Gymnasium und Realschule wird in öffentlichen Versammlungen und Vereinen erörtert. Um die Verfassung, Aufgaben und Rechte der höheren Schulen in ihren verschiedenen Abarten ist unter allen Gebildeten ein Meinungsstreit entbrannt. Würde nun dieser Kampf stets mit derjenigen Kenntnis der wahren Verhältnisse geführt, die für die Beurteilung unumgängliches Erfordernis ist, so würde er auch gewiſs weniger Gefahren bieten. Wir hegen nun die Hoffnung, daſs unser Werk, indem es gleichsam einen Rechenschaftsbericht über die Ziele, Leistungen und Methode der höheren Schule in ihren verschiedenen Gestaltungen ablegt, dazu beitragen wird, diese Kenntnis auch auſserhalb der eigentlichen Schulkreise zu fördern und wir würden uns ganz besonders freuen, wenn durch dasselbe auch Nichtfachmännern der gebildeten Klasse, den Eltern und namentlich auch den Beratern der Gemeinden und Staatsbehörden, Abgeordneten u. s. w. Dienste geleistet würden.

---

## 14. Die Zeit

### Organ für nationalen Sozialismus auf christlicher Grundlage [1])

#### Was wollen wir?

Von Pfarrer Friedrich Naumann

Es wäre sehr schön, wenn wir sagen könnten: wir wollen den ewigen Frieden und das Glück aller Menschen. Wer sollte beides nicht wünschen? Aber Wünschen und Wollen ist zweierlei. Wollen kann man nur Dinge, welche sich in absehbarer Zeit verwirklichen lassen, zu deren Verwirklichung man selbst beitragen und deren Kommen man einigermaſsen vorher berechnen kann. Nur in diesem Sinn soll unsere Frage verstanden sein: Was wollen wir?

Wir wollen in erster Linie ein politisches Blatt sein und deshalb muſs die Antwort einen politischen Charakter tragen. Es handelt sich um langsame aber zielbewuſste Vorbereitung einer neuen Partei im öffentlichen Leben Deutschlands und zwar einer Partei für nationalen Sozialismus auf christlicher Grund-

[1]) Durch die Post zu beziehen; vierteljährlich 2,40 M; Postzeitungsliste Nr. 3262.

lage. Eine solche Partei ist nötig, wenn der Sozialismus unserem Volke zum dauernden Segen werden soll.

Bis jetzt hat die Sozialdemokratie die Führung der sozialistischen Bewegung in Händen und wird sie vermutlich auch noch längere Zeit behalten. Dennoch glauben wir nicht, dafs die Sozialdemokratie, deren Verdienste um die Organisierung des Arbeiterstandes ganz unbestreitbar sind, sich eignen wird, viel zur Verwirklichung ihrer eigenen Ideen durch die Gesetzgebung beizutragen, weil sie einem Grunderfordernis nicht genügt, ohne welches ein regierungsfähiger Sozialismus nicht gedacht werden kann. Die Sozialdemokratie verkennt die Bedeutung der vaterländischen Macht in den Kämpfen der Völker. Sie hat kein Gefühl dafür, dafs Deutschland stark und mächtig sein mufs, wenn die deutsche Arbeit ertragreich sein soll. Solange die Sozialdemokratie bei ihrer Ablehnung der nationalen Macht, des Heeres, der Flotte, des Kaisertums bleibt, wird sie immer nur Oppositionspartei sein. Es scheint aber die Zeit zu kommen, wo ein positiver vaterländischer Sozialismus möglich ist. Diese Zeit wird dann kommen, wenn die Regierung den ausreichenden Schutz des Vaterlandes von den in sich zusammensinkenden alten Parteien nicht mehr erreichen kann, wenn sie genötigt sein wird, mit dem alten Sozialismus einen Pakt zu machen, um das Vaterland zu erhalten. Dafs dieser Tag nicht bald kommen wird, ist uns gewifs. Ihn wollen wir vorbereiten.

Auch wir wissen, dafs im Heer nicht alles Gold ist, was glänzt und dafs auch Kaiserworte nicht unfehlbar zu sein brauchen, aber wir wollen uns durch die berechtigte Kritik nicht die Freude an Deutschlands Macht trüben und die Einsicht in die Notwendigkeit weiterer nationaler Kämpfe vermindern lassen. Das neue deutsche Reich hat noch gewaltig um seine Existenz zu ringen. Wer ist dieses Reich? Das sind wir alle, und der wird auch in der inneren Politik dieses Reiches das meiste bedeuten, der in der äufseren Politik unbedingt sicher ist. Darum mufs ein Sozialismus, der nicht blofs Worte machen, sondern Hilfe bringen will, eine andere Gesamtpolitik verfolgen, als die heutige Sozialdemokratie.

Den Gegnern des Sozialismus mufs ein für allemale die Waffe entwunden werden, dafs sie sich für die »staatserhaltenden« ansehen. Wir leugnen, dafs die alten Parteien in ihrem heutigen Bestand staatserhaltend sind. Sie wollen vom Staat erhalten werden, ihn aber zu erhalten, sind sie viel zu lahm. Dazu gehört Zukunftsfreudigkeit, Begeisterung, Opferfreudigkeit. Wo aber sind diese in den alten Parteien. Wir wollen ihnen das Wort »staatserhaltend« wegnehmen und es zu unserer Parole machen. Wie kann ein moderner Staat erhalten werden, der im Interesse von einer besitzenden Minderheit geleitet wird? Staatserhaltend ist eine Regierung, die sich auf die gesunden und aufstrebenden Teile der Volksmasse stützt, und staatserhaltend ist eine Partei, welche weifs, dafs sie nur gewinnen kann, wenn die Staatsmacht zunimmt, und dafs sie dem Vaterland einen Dienst erweist, wenn sie den Einflufs der bisherigen bevorzugten Klassen mindert.

Den ersten Schritt, den eine Partei des nationalen Sozialismus thun müfste, würde sein, dafs sie die freiheitlichen Bestrebungen des in seinem Frühling erfrorenen Liberalismus fortsetzt. Wir haben noch kein freies deutsches Vereinsgesetz, keine Sicherung des politisch notwendigen freien Wortes, wir haben keine gesetzliche Anerkennung der frei sich bildenden Berufsorganisationen, wir haben keine Vertretung der besitzlosen Masse im gröfsten Landtag Deutschlands und in den meisten Städteverwaltungen. Diese Dinge zu erringen, ist noch nicht im engeren Sinn sozialistisch, aber es ist die Vorbedingung sozialer Reformen. Mit den heutigen Stadtvertretungen und Landtagen läfst sich ein praktischer Sozialismus nicht machen.

Erst also handelt es sich um nationale Freiheitsrechte, um jene Ideale, die von der nationalliberalen Partei zum alten Eisen geworfen worden sind.

Es handelt sich aber nicht nur um ein Erbe vom deutschen Liberalismus, sondern auch um ein solches vom Konservatismus. Die Konservativen haben das Christentum hochgehalten, während Liberalismus und Sozialismus in den vergangenen Jahrzehnten in seiner Verurteilung einig waren. Nun, wo die Wasser des Materialismus sich verlaufen haben, kommt das Christentum wieder und meldet sich als die Weltanschauung der nächsten Epoche. Aber freilich ist es nicht unberührt von dem Umschwung des Denkens im allgemeinen, es kommt als soziales Christentum und greift die wahre und ewige Person Jesu aus dem Beiwerk der Zeiten heraus, stellt ihn in die Mitte, liebt ihn, will sich von ihm lehren und leiten lassen. Ein solches wahrhaft evangelisches Christentum, das mit der Bibel ernst zu machen sucht, paſst nicht zu konservativen Traditionen und darum greifen wir es auf und lassen es unser Licht sein, eine Leuchte von unerlöschlichem Glanze, von unausschöpflicher Leuchtkraft. Um diese unsere Stellung zum Christentum von vornherein klar und fest auszusprechen, reden wir von nationalem Sozialismus auf christlicher Grundlage.

Von drei Seiten nehmen wir also unsere Grundgedanken und von drei Seiten erwarten wir Leser und Mitarbeiter:

1. Sozialisten, welche mit der allgemeinen politischen Haltung der Sozialdemokratie nicht zufrieden sind;

2. Liberale, welche mit nationalem Liberalismus Ernst machen wollen;

3. Konservative, welche das praktische Christentum der Hilfe und der That fördern wollen.

In welcher Weise sich diese dreierlei Elemente zusammenfinden und zu einem leistungsfähigen Körper zusammenwachsen können, wird die Zukunft zeigen. Augenblicklich ist erst die dritte dieser Gruppen in stärkerer Gärung begriffen. Die christlich-sozialen Elemente trennen sich vom Konservatismus. Glückauf! Macht euch frei, ganz frei, innerlich frei, dann werdet ihr die Vortruppen der kommenden Partei werden können! Ihr allein seid zu wenig, ihr vertretet auch nur ein Drittel dessen, was wir brauchen, aber ihr seid die Ersten, andere werden kommen, wenn die innere Politik Deutschlands sich weiter entwickelt. Welche der anderen Gruppen sich zunächst von ihren bisherigen Zusammenhängen lösen wird, ist heute noch nicht zu sagen. Erst dann, wenn alle drei gekommen sind, ist eine Partei im vollen Sinne des Wortes möglich. Bis dahin heiſst es: arbeiten, denken, reden, schreiben, organisieren und mit leuchtendem Auge der Zukunft entgegensehen!

---

Am 30. September 1896 starb 94 Jahre alt Moritz Wilhelm Drobisch in Leipzig, seit 1842 Dozent an der Universität Leipzig. Seine zahlreichen Schriften sind verzeichnet im 1. Heft der Zeitschr. f. ex. Phil. und in der Bibliographie der Schule Herbarts in Reins encyklopädischem Handbuch. Über Person und Bedeutung, vergl u. a. Brasch: Leipziger Philosophen, 1894. S. 14.

Aus dem Nachlaſs des Verstorbenen ist noch ein umfangreicher Briefwechsel zwischen Herbart und Drobisch zu erwarten.

## C Besprechungen

### I Philosophisches

**H. Hertz,** Die Prinzipien der Mechanik in neuem Zusammenhange dargestellt.

Heinrich Hertz starb am 1. Januar 1894. Kurz vor seinem Tode übergab er den gröfsten Teil des Manuskripts vorbezeichneten Werkes der Verlagsbuchhandlung und übertrug die Herausgabe einem seiner Schüler. — v. Helmholtz hat über den früh Verblichenen den Ausspruch gethan: »In alter klassischer Zeit würde man gesagt haben, er sei dem Neide der Götter zum Opfer gefallen.« So werden die Darlegungen des Verfassers obiger »Prinzipien«, geschöpft aus den tiefsten menschlichen Blicken in das Wesen der Bewegung und getragen von der Absicht nach Vollendung logischen Ausbaues auch im Leserkreise dieser Hefte wohl einige Beachtung finden.

Man braucht nur an den Ursprung des Kraftbegriffes, an die Schwere, die Polrichtung der Magnetnadel etc., an die Muskelkraft zu denken, um die Entwicklung der Mechanik, wie sie in den Newtonschen Gesetzen ihren Abschlufs hat, erklärlich zu finden. Die Mechanik verwendet hier vier Grundbegriffe: Raum, Zeit, Masse und Kraft, und auf letzterem Begriffe, als dem einer Ursache der Bewegung, liegt das Hauptgewicht. Für die Lösung praktischer Aufgaben hat sich zudem die so aufgebaute Wissenschaft als völlig ausreichend ergeben und sie bildet daher noch heute das herrschende Lehrgebäude. Nun haben aber Kraft und Masse als getrennte Begriffe offenbar nicht jenen Wert eines unrückführbaren Grundbegriffs wie Raum und Zeit, und nach bestbegründeter Hypothese, dafs Kraft ohne Masse nicht existiere, erscheint »Kraft nur als eine Auffassungsform, und als Grundbegriff tritt »Masse« allein ein. — In ähnlicher Auffassung sagt schon Kirchhoff: »Bewegung ist Änderung des Orts mit der Zeit; was sich bewegt ist Materie. Zur Auffassung einer Bewegung sind die Vorstellungen von Raum, Zeit und Materie nötig, aber auch hinreichend.« Trotzdem lehnen sich Kirchhoffs Vorlesungen über mathematische Physik noch zu sehr an die bisherige Lehre an, als dafs sie vorbesprochenen Gedanken zur vollen Geltung gebracht hätten. Hier nun tritt Hertz ein, und stellt in dem zweiten Buche seines Werkes ein einfaches, ja sogar leicht verständliches Lehrgebäude der Mechanik auf, welches nur auf den drei Grundbegriffen Raum, Zeit und Masse beruht, und aus einem einzigen Erfahrungssatz deduktiv abgeleitet ist. Die auffällige und gleichwohl durchaus zutreffende Definition beruht in dem Satze: »Ein Massen-

teilchen ist ein Merkmal, durch welches wir einen bestimmten Punkt des Raumes zu gegebener Zeit eindeutig zu ordnen einem bestimmten Punkte des Raumes zu jeder andern Zeit.«

Jene vorerwähnte Einfachheit und Leichtverständlichkeit wird wesentlich dadurch erreicht, dafs alle der Geometrie und Analysis angehörigen Gedankengänge, welche als Hilfsmittel der Mechanik dienen, in einem ersten Buche »Zur Geometrie und Kinematik der materiellen Systeme« vorweg dargestellt werden. Hier werden Konfiguration und absolute Lage der Systeme der materiellen Punkte, Verrückungen der Systeme, Richtungsunterschiede und Zusammensetzungen von Verrückungen, die Aneinanderfügung unendlich kleiner Verrückungen zur Bahn des Systems, die Krümmung der Bahn, die Zusammenhänge, welche die Bewegungsfreiheiten bestimmen, ferner gewisse ausgezeichnete Bahnen, geradeste, kürzeste, geodätische Bahnen etc. behandelt.

Charakteristisch ist diesen analytischen Darstellungen eine neue, dem Gegenstande glücklich angepafste Form und der Umstand, dafs gleich von vornherein ganze Systeme von Punkten vorgestellt werden und so die Behandlung des einzelnen materiellen Punktes fast ganz verschwindet.

Der Inhalt dieses ersten Buches beruht nach Hertz »auf den Gesetzen der innern Anschauung und den Formen der eignen Logik des Aussagenden und hat mit der äufseren Erfahrung keinen andern Zusammenhang, als ihn diese Anschauungen und Formen etwa haben.« Umgekehrt beruht dagegen das zweite Buch, die eigentliche Mechanik auf einem, und zwar einem einzigen Erfahrungssatze, dem Grundgesetze. — Beiden Büchern geht eine umfangreiche Einleitung voran, auf welche wir später zurückkommen. Sie ist für den Philosophen höchst lesenswert und erhält eine interessante Beleuchtung durch ein Vorwort von v. Helmholtz, wohl einem letzten Schriftstücke dieses Forschers.

Wir betrachten nun das von Hertz aufgestellte Grundgesetz, die aus demselben abgeleiteten Lehrsätze und deren Zusammenhang, bezw. deren Identität mit den sogenannten Prinzipien unsrer gewöhnlichen Mechanik.

Es handelt sich zunächst nur um freie materielle Systeme, d. h. solche, in denen die Zusammenhänge unabhängig sind von der Zeit und von der Lage des Systems gegen alle ihm nicht angehörigen Massen. Das vorerwähnte aus der Erfahrung abgeleitete Grundgesetz a, lautet alsdann in Anlehnung an den Wortlaut des 1. Newtonschen Gesetzes: Systema omne liberum perseverare in statu suo quiescendi vel movendi uniformiter in directissimam.[1]) Das Grundgesetz enthält sonach zwei Teilaussagen durch die Worte: 1. uniformiter und 2. in directissimam. Man kann aber aus dem Grundgesetz einen andern Satz b, ableiten, »den der kleinsten Beschleunigung«, welcher das Grundgesetz voll in einer unteilbaren Aussage vertreten kann, aber eine weniger durchsichtige Bedeutung hat, nämlich: Ein freies System bewegt sich in solcher Weise, dafs die Gröfse seiner Beschleunigung in jedem Augenblicke die kleinste ist, welche mit der augenblicklichen Lage und Geschwindigkeit und dem Zusammenhange des Systems sich verträgt.

Auch c, das D'Alembertsche Prinzip (Gleichgewicht zwischen den Molekularwirkungen und den Trägheitskräften, welche den veränderlichen krummlinigen Bewegungen der verschiedenen Elemente entsprechen) läfst sich aus dem Grundgesetz herleiten und umgekehrt kann das D'Alembertsche Prinzip das Grundgesetz voll für alle Systeme vertreten. Dies letztere trifft aber nicht zu für den gleichfalls aus dem Grundgesetz ableitbaren Satz d, von »der Erhaltung der

[1]) Jedes freie materielle System verharrt in seinem Zustande der Ruhe oder der gleichförmigen Bewegung in möglichst geradliniger Bahn.

Energie«, denn aus letzterer folgt zwar die zweite Teilaussage des Grundgesetzes, nicht aber die erste.

Aus dem Grundgesetz folgen ferner bezüglich des Überganges eines holonomen[1]) Systems aus einer Anfangslage in eine genügend benachbarte Endlage Sätze, welche bekannten sogenannten Prinzipien der Mechanik entsprechen:

e) Die natürliche Bahn ist die kürzeste Bahn (entsprechend Jacobi's Prinzip der kleinsten Wirkung).

f) Die natürliche Bahn bedarf bei gleichem konstanten Wert der Energie der kürzesten Zeit (entsprechend Maupertuis Prinzip der kleinsten Wirkung).

g) Der natürlichen Bahn entspricht das kleinste Zeitintegral bei gleichem Zeitbedarf (entsprechend Hamiltons Prinzip) Die Sätze f und g können das Grundgesetz vertreten, jedoch nur für holonome Systeme.

Aus dem Grundgesetze folgt ferner der Satz h entsprechend Gaufs' Prinzip des kleinsten Zwangs.[2]) Zusammen mit dem Trägheitsgesetz kann dies Prinzip das Grundgesetz voll und zwar für alle Systeme vertreten. — Es folgen aus dem Grundgesetz ferner i, die Differentialgleichungen der Bewegung[3]), entsprechend Lagrange's Gleichungen 1. und 2. Form, desgleichen k, die entsprechenden Gleichungen endlicher Form, gebildet mit Hamiltons Funktionen, endlich l und m, die bekannten sogenannten »Prinzipien des Schwerpunkts und der Flächen«.

Es handelt sich nun darum, die für freie Systeme gefundene Gesetze auf alle andern Systeme, geleitete (Beispiel: bewegte Kugel in bewegter Schale), von Kräften beeinflufste und die sogenannten konservativen Systeme zu übertragen. Dies geschieht unter dem gemeinsamen Gesichtspunkt, dafs sie Teile eines umfassenden freien Systems seien.

Für uns haben nur die beiden letzten Klassen Interesse; zunächst also die durch Kräfte beeinflufsten Systeme. Hier ist die Geburtsstätte unserer üblichen Mechanik. — Hertz nennt zwei materielle Systeme »direkt gekoppelt«, wenn eine oder mehrere Koordinaten des einen, einer oder mehreren Koordinaten des andern dauernd gleich sind. Jedes der zwei gekoppelten Systeme ist nur ein unfreies System, beide bilden aber zusammen (oder mit weiteren gekoppelten Systemen) ein freies System. Kraft ist hiernach der selbständig vorgestellte Einflufs, welchen das eine (A) von zwei gekoppelten Systemen auf die Bewegung des andern (B) ausübt. Der Einflufs von B auf A ist nach dieser Definition also auch eine Kraft und aus dem Grundgesetz folgt der Satz, dafs beide Kräfte gleich sind (lex tertia Newton) das Newtonsche Gesetz enthält unsern letzten Satz vollständig; es enthält aber mehr, wenigstens wird es auch angewandt auf die Wirkung von Fernkräften, d. h. von Kräften von Körpern, welche keine gemeinsamen Koordinaten haben. Das Vorhandensein solcher gemeinsamer Koordinaten ist aber eine wesentliche Voraussetzung der ganzen Hertzschen Mechanik. Ihm, Hertz, ist es höchst zweifelhaft,

[1]) Ein holonomes System ist ein System, zwischen dessen möglichen Lagen alle denkbaren stetigen Übergänge auch mögliche sind.

[2]) Die Gröfse des Zwanges, d. h. der Abänderung, welche die sämtlichen Zusammenhänge eines materiellen Systems an seiner Beschleunigung hervorrufen, ist in jedem Augenblicke für die natürliche Bewegung eines freien Systems kleiner als für irgend eine andere mögliche Bewegung, welche in dem betrachteten Augenblicke nach Lage und Geschwindigkeit mit jener zusammenfällt.

[3]) Satz von Differentialgleichungen, in welchen die Zeit die unabhängige Variable, die Koordinaten des Systems die abhängigen Variablen sind, und welche zusammen mit einer Anfangslage und Anfangsgeschwindigkeit die Bewegung des Systems eindeutig bestimmen.

dafs Fernkräfte existieren und er beanstandet, dafs jenes vorbezeichnete Mehr zu den Grundgesetzen der Mechanik hinzugerechnet werde. Hierin und damit zusammenhängend in der Annahme überwiegend verborgener Massen (von denen nachstehend gesprochen wird) liegt der grundlegende Zwiespalt, welcher Hertz Mechanik von der üblichen trennt.

Als Übergang zu der anderen wichtigen Klasse, derjenigen der konservativen Systeme schieben wir zunächst einige Bemerkungen über cyclische und verborgene Bewegungen ein. Zu den cyclischen Bewegungen gehören Verrückungen, welche nur eine cyclische Vertauschung der Massen, nicht aber eine Änderung der Massenverteilung zur Folge haben. Bei solcher Unveränderlichkeit entziehen sich leicht derartig cyclisch bewegte Massen unserer Beobachtung, wie wir ja z. B. eine farblose homogene bewegte Flüssigkeit in einem dieselbe völlig umschliefsenden Gefäfse weder in sich noch nach Bewegung bemerken würden. Aber die cyclischen Bewegungen können ihre Verborgenheit nicht lange bewahren, sobald man Mittel gewinnt, auf die einzelnen cyclischen Koordinaten zu wirken und die cyclischen Intensitäten beliebig abzuändern. Es kann aber auch bei gewissen cyclischen Systemen, den diabatischen, d. h. solchen, bei denen die cyclischen Momente konstant bleiben, eintreten, dafs ein freiwilliger unmittelbarer Einflufs auf die Koordinaten dauernd ausgeschlossen ist. In diesen Systemen wird man daher vorzugsweise die für die Beobachtung dauernd verborgenen Bewegungen zu suchen haben.

So können neben sichtbaren Massen auch verborgene zu einem freien System verbunden sein; und wenn letzteres keine anderen verborgenen Massen enthält, als solche, welche adiabatische cyclische Systeme bilden, so nennt es Hertz in Anlehnung an den Gebrauch der Mechanik ein konservatives System.[1]) Die verborgenen Massen üben in solchen Systemen auf die sichtbaren Wirkungen aus, welche durch Funktion U, die sogenannte Kräftefunktion, bestimmt werden, und da letztere nur sichtbare Koordinaten und konstante Gröfsen enthält, so ist es möglich, die Bewegung der sichtbaren Massen trotz der vorhandenen Unkenntnis über die verborgenen Massen zu bestimmen. Es ist aber zu bemerken, dafs die konservativen Systeme doch nur Ausnahmefälle, und sogar nur annäherungsweise erreichte sind. Erfahrungsmäfsig sind vielmehr die Systeme der Natur dissipativ, d. h. die Energie sichtbarer Massen geht vorzugsweise in Energie verborgener Massen über und dieser Umstand findet nach Hertz eine hinreichende Erklärung in dessen Hypothese, »dafs in der Natur die Zahl der verborgenen Massen und ihrer Bewegungsfreiheiten unendlich grofs sei gegen die Zahl der sichtbaren Massen und deren sichtbaren Koordinaten, so dafs für eine beliebig herausgegriffene Bewegung eine unendliche Wahrscheinlichkeit dagegen spricht, dafs sich die Energie gerade in der besonderen und ausgezeichneten Richtung von jener grofsen Zahl von Massen auf diese ganz bestimmte kleine Zahl hin konzentriere«. In dieser Äufserung zeigt sich besonders prägnant die Hertzsche Auffassung der Bewegung der Welt.

Nun sind wir in der Lage, auf dem besonders lesenswerten Teil des Werkes, auf dessen umfangreiche Einleitung einzugehen. — Das Verfahren, dessen wir uns zur Ableitung der Zukunft aus der Vergangenheit stets bedienen, ist nach Hertz dieses: Wir machen uns innere Bilder der äufseren Gegenstände von der Art, dafs die denknotwendigen Folgen der Bilder stets wieder Bilder seien von den naturnotwendigen Folgen der abgebildeten

[1]) Bei freier Verfügung über die sichtbaren Koordinaten ist es bei diesen Systemen jederzeit möglich, Energie, welche in die Energie der verborgenen Massen übergegangen ist, in Energie der sichtbaren Massen zurück zu verwandeln.

Gegenstände. Wie am Modell können wir dann in kurzer Zeit die Folgen entwickeln, welche in der äußeren Welt erst in längerer Zeit auftreten werden. Die Bilder sind unsere Vorstellungen von den Dingen. Die Bilder dürfen keinen Widerspruch des Denkens in sich tragen, d. h. sie müssen logisch zulässig sein; sie müssen zweitens richtig sein, d. h. ihre wesentlichen Beziehungen dürfen den Beziehungen der äußeren Dinge nicht widersprechen. Aber den vorgenannten beiden Bedingungen können verschiedene Bilder derselben Gegenstände Genüge thun. Diese Bilder werden sich nach Zweckmäßsigkeit unterscheiden. Das Bild wird das zweckmäßsigere sein, welches mehr wesentliche Beziehungen des Gegenstandes widerspiegelt, und die geringere Zahl überflüssiger oder leerer Beziehungen enthält, also welches deutlicher und einfacher ist. Nach diesen Eigenschaften der logischen Zulässigkeit, der Richtigkeit und Zweckmäßsigkeit prüft nun Hertz drei verschiedene Systeme wissenschaftlicher Darstellung der Mechanik.

Das erste Bild liefert uns die gewöhnliche Darstellung der Mechanik, beruhend auf den Grundbegriffen Raum, Zeit, Kraft und Masse, zusammengefaßst in den Newtonschen Gesetzen[1]) und erweitert durch das d'Alembertsche Prinzip, welches das Ergebnis der Statik auf den Fall der Bewegung überträgt. Die Kraft ist hier gedacht als die vor der Bewegung und unabhängig von derselben bestehende Ursache der Bewegung. — Hertz findet in diesem Systeme gewisse logische Unbestimmtheiten, vielleicht hervorgerufen dadurch, dafs die Vorstellung Kraft des ersten und zweiten Gesetzes um ein geringes verschieden ist von derjenigen des dritten Gesetzes. Diese Mängel möchten sich vielleicht heben lassen. Jedenfalls aber fehle der Darstellung des Systems bisher die hinreichend scharfe Unterscheidung dessen, was in dem entworfenen Bilde aus Denknotwendigkeit, was aus der Erfahrung und was aus unserer Willkür stammt. — Auch bezüglich der Zweckmäßsigkeit kann man den Gedanken nicht unterdrücken, das System möge den darzustellenden Dingen besser angepaßst sein. Nicht alle Bewegungen, welche die Grundgesetze zulassen, kommen in der Natur vor, umgekehrt können wir von den natürlichen Bewegungen, Kräften, Verbindungen mehr aussagen, als jene Gesetze thun. Das System ist in mancher Beziehung nicht genügend sparsam an unwesentlichen Zügen. In vielen Fällen laufen die Kräfte nur als leergehende Nebenräder mit, um da außer Wirksamkeit zu treten, wo es gilt, wirkliche Thatsachen darzustellen.

Wir kommen jetzt zu dem zweiten Bilde. In neuerer Zeit liebt es die Physik, die Rückführung der in ihr Gebiet fallenden Erscheinungen auf die Gesetze der

---

[1]) Lex prima. Corpus omne perseverare in statu suo quiescendi vel movendi iniformiter in directum, nisi quatenus illud a viribus impressis cogitur statum suum matare. — Lex secunda. Mutationem mutus proportionalem esse vi motrici impressae, et fieri secundum lineam rectam, qua vis illa imprimitur. — Lex tertia. Actioni contrariam semper et aequalem esse reactionem: sive corporum duorum actiones in se mutuo semper esse aequales et in partes contrarias dirigi.

Erstes Gesetz: Jeder Körper verharrt in seinem Zustande der Ruhe oder der gleichförmigen Bewegung in geradliniger Bahn, so lange er nicht durch einwirkende Kräfte gezwungen wird, diesen Zustand zu ändern. – Zweites Gesetz: Die Änderung der Bewegung ist der einwirkenden Kraft proportional und findet in der Richtung der Geraden statt, in welcher die Kraft einwirkt. — Drittes Gesetz: Bei jeder Wirkung ist immer eine gleiche und entgegengesetzte Gegenwirkung vorhanden: oder die Wirkungen, welche irgend zwei Körper aufeinander ausüben, sind immer gleich und entgegengesetzt gerichtet.

Energieverwandlung als letztes Ziel zu betrachten. Dem würde eine neue Darstellung der Mechanik entsprechen in welcher der Begriff Kraft zu gunsten des Begriffs der Energie zurücktritt. Die Grundbegriffe wären Raum, Zeit, Masse und Energie, beide letztere als in gegebener Menge vorhandene unzerstörbare und unvermehrbare Wesenheiten. Als erste allgemeine Erfahrung ist einzuführen, daſs die vorhandene Energie sich stets in zwei Teile, die potentielle und kinetische Energie zerfällen läſst. Zudem würde man als einziges erfahrungsmäſsiges Grundgesetz der Mechanik etwa den Satz aufstellen, daſs jedes System natürlicher Massen sich so bewegt, als sei ihm die Aufgabe gestellt, gegebene Lagen in gegebener Zeit zu erreichen und zwar in solcher Weise, daſs die Differenz zwischen kinetischer und potentieller Energie im Mittel über die ganze Zeit so klein ausfalle wie möglich. Der Begriff der Kraft wäre hier nur eine der Kürze halber eingeführte Hilfsbezeichnung. — Dies zweite Bild der natürlichen Bewegungen ist entschieden deutlicher, es giebt mehr Eigentümlichkeiten der Bewegungen wieder als das erste. Zudem vermeidet es in Hinsicht der Einfachheit Klippen, an welchen die Zweckmäſsigkeit des ersten Bildes gefährdet ist. Es meidet von Dingen zu reden, von denen man sehr wenig weiſs. Während der Begriff der Kraft uns zwingt, an die Betrachtung der problematischen einzelnen Atome und Molekel anzuknüpfen, treten nach der Energielehre in die Voraussetzungen der Probleme nur die der Erfahrung unmittelbar zugänglichen Merkmale ein. Gegenüber diesen Vorzügen erheben sich aber erhebliche Bedenken; namentlich ob dies Bild auch wirklich die gesamte Mannigfaltigkeit der starren Verbindungen enthielte und ob sich das System überhaupt in logisch einwurfsfreier Form entwickeln läſst. Hier widerstrebt unter anderem die angeblich substanzartige Energie bezüglich ihres potentiellen Teils jeder Definition, welche ihr die Eigenschaften einer Substanz beilegt. — Auch der Einwand kann nicht wohl als grundlos zurückgewiesen werden: es sei nicht denkbar, daſs das im zweiten Bilde zugrunde gelegte Hauptgesetz in Wahrheit ein Grundgesetz der Natur darstelle; dafür sei es viel zu verwickelt, mache die gegenwärtige Bewegung abhängig von Folgen, welche erst in der Zukunft hervortreten können und mute dadurch der leblosen Natur Absichten, ja sogar sinnlose Absichten zu. — Aus diesen Gründen hat Hertz selbst den Weg der Darstellung der Mechanik nach diesem zweiten Bild aufgegeben, nachdem er ihn zuerst zu verfolgen versucht hatte.

Das dritte Bild ist die schon oben besprochene, den Inhalt des zweiten Buches des Hertzschen Werkes ausmachende Mechanik. Wir vervollständigen zunächst durch einige Nachträge unsere obige Darstellung. Die dem ersten und zweiten Bilde wesentlichen Grundbegriffe Kraft beziehungsweise Energie sind hier nur mathematische Hilfskonstruktionen. Es tritt hier als Ersatz die Hypothese ein, daſs das Verborgene, was wir dort als Kraft oder potentielle Energie ansprechen, nichts anderes sei als Bewegung und Masse, und zwar solche Bewegung und Masse, welche sich von der sichtbaren nicht an sich, sondern nur in Beziehung auf unsere gewöhnlichen Mittel der Wahrnehmung unterscheidet. — Das von Hertz zugrunde gelegte Hauptgesetz welches das gewöhnliche Trägheitsgesetz und das Gauſssche Prinzip des kleinsten Zwanges zusammenfaſst, sagt aus, daſs, wenn die Zusammenhänge des Systems einen Augenblick gelöst werden könnten, daſs sich dann seine Massen in geradliniger gleichförmiger Bewegung zerstreuen würden, daſs aber, da solche Auflösung nicht möglich ist, sie jener angestrebten Bewegung wenigstens so nahe bleiben als möglich. — Nach Hertz ist bei seiner Darstellung der Mechanik die Annahme starrer Verbindungen zwischen den Massen unentbehrlich. Es wäre zu wünschen, daſs

er diese Auffassung näher dargelegt hätte. Man mufs wohl an ein festes Medium denken, in welchem gleichwohl fortdauernd Abweichungen der Massenteilchen von der Ruhelage oder cyklische Bewegungen derselben stattfinden, welche Vorgänge wir als Körperwelt auffassen.

Nachdem Hertz sein eigenes System nach obigen Vergleichspunkten eingehend geprüft, kommt er, indem er das zweite Bild fallen läfst, zu dem Ergebnis, dafs man das erste und dritte Bild bezüglich logischer Zulässigkeit und Zweckmäfsigkeit als gleichwertig betrachten könne, unter der Annahme, dafs es gelänge, dem ersten noch eine befriedigendere Gestalt zu geben. Richtig aber könne nur das eine oder das andere dieser beiden Bilder sein. Was uns zwinge, zu gunsten des ersten Bildes zu entscheiden, sei der Umstand, dafs wir wirklich unveränderliche Fernkräfte aufweisen können. Aber dies ändere sich zu gunsten des dritten Bildes, sobald etwa verfeinerte Erkenntnis zeigt, dafs die Annahme solcher Kräfte nur eine erste Annäherung an die Wahrheit liefert, welcher Fall in dem Gebiete der elektrischen und magnetischen Kräfte bereits eingetreten ist. Und die Wage schlage vollends über zu gunsten des dritten Bildes, sobald eine zweite Annäherung an die Wahrheit dadurch erzielt werden kann, dafs man die vermeintliche Wirkung der Fernkräfte zurückführt auf Bewegungsvorgänge in einem raumerfüllenden Mittel, dessen kleinste Teile starren Verbindungen unterliegen, ein Fall der gleichfalls in dem erwähnten Gebiete nahezu verwirklicht erscheint. Auf diesem Felde müsse der Entscheidungskampf zwischen den Grundannahmen der Mechanik einst ausgefochten werden.

Und nun hören wir hierüber zum Schlufs v. Helmholtz' Meinung: »Freilich mufs Hertz die Hypothese hinzunehmen, dafs es eine grofse Anzahl unwahrnehmbarer Massen und unsichtbarer Bewegungen derselben gebe, um dadurch die Existenz der Kräfte zwischen dem nicht in unmittelbarer Berührung mit einander befindlichen Körpern zu erklären. Er scheint hierbei hauptsächlich auf die Zwischenschaltung cyclischer Systeme mit unsichtbaren Bewegungen Hoffnung gesetzt zu haben. Englische Physiker wie Lord Kelvin[1]) und Maxwell haben sich offenbar durch ähnliche Erklärungen besser befriedigt gefühlt, als durch die blofse allgemeinste Darstellung der Thatsachen und ihrer Gesetze, wie sie durch die Systeme der Differentialgleichungen der Physik gegeben wird. Ich mufs gestehen, dafs ich selbst bisher an dieser letzteren Art der Darstellung festgehalten, und mich dadurch am besten gesichert fühlte; doch möchte ich gegen den Weg, den so hervorragende Physiker, wie die drei genannten, eingeschlagen haben, keine prinzipiellen Einwendungen erheben.«

Boppard a. Rh. J. Redlich

**W. Schneider,** Domprobst und Professor in Paderborn: Die Sittlichkeit im Lichte der Darwinschen Entwicklungslehre. Paderborn, Schöningh, 1895. 200 S.

Im zweiten Bande dieser Zeitschrift bin ich in der Abhandlung: »Neuere Arbeiten über die Gefühle« bemüht gewesen, darzuthun, dafs die Thatsache der sittlichen Gefühle nicht verträglich ist mit der Theorie des Evolutionismus, im besondern, dafs aus den egoistischen Interessen niemals die sittlichen Ideen folgerecht abgeleitet werden können. Dieselbe Absicht verfolgt das angeführte Buch von Schneider, und zwar geschieht dies mit grofser Belesenheit in der evolutionistischen ethischen Litteratur, mit Scharfsinn, Beredtsamkeit, Klarheit, Witz und mit einer sittlich tüchtigen Gesinnung. Er beginnt mit einer Kritik des obersten sittlichen Prinzips Darwins nämlich mit der Fürsorge für das allgemeine Wohl. Dies, sagt er, ist im Widerspruch mit der Darwinschen Lehre aufgestellt, denn nach dieser wird der einzelne nur immer

[1]) Sir William Thomson.

für sein Wohl sorgen, für das der anderen aber nur, sofern dies seinem eignen Interesse dient. Diesen Gedanken führt der Verfasser mit Rücksicht auf die verschiedenen Wendungen bei den Evolutionisten aus. Und gewiſs wird dies auch stets der Haupteinwand sein, daſs aus dem Egoismus der Altruismus niemals folgt. Alle Versuche, eine solche Ableitung zu geben, laufen höchstens auf die Klugheit hinaus; do ut des, ich schone und helfe andern, damit diese mir wieder helfen, im besten Falle kann daraus eine Art Legalität für das Handeln, nie aber Moralität für die Gesinnung folgen. Wollte man jedoch einmal annehmen, die Menschen seien aus rein egoistischen Trieben dazu gelangt, das allgemeine Wohl als das Höchste anzustreben, so »ist die Ergänzung dazu, daſs dieser Zweck das Mittel, die Einzelhandlung heiligt. Wer also zu der festen Überzeugung gelangt ist, seinem Volke oder Vaterlande durch Meuchelmord und Raub, durch Lüge, Treubruch und Verrat wesentliche Vorteile zu verschaffen, wäre nicht bloſs berechtigt, sondern auch verpflichtet, sich mit seinem besser beratenen Bewuſstsein über die Urteile der Menge oder überlieferte Regeln hinwegzusetzen.« 10. Besteht das Wesen der Sittlichkeit einzig und allein in der Sorge und Arbeit für das Gemeinwohl, so rücken die groſsen, segensreichen Entdeckungen und Erfindungen an die Spitze der Tugendhandlungen. Der stumme, gottergebene Dulder dagegen, der, auf dem Schmerzenslager die Heldenkrone erkämpfend, schon durch sein betrübendes Dasein fremdes Glück stört, hat kein Recht auf die Verdienstpalme. Dann müssen die, welche zur Förderung der heimischen Krämerinteressen den Eingeborenen Australiens und der Südseeinseln, den Indianern und Afrikanern wie wilden Tieren nachstellen, als Tugendhelden angesehn werden, denn sie schaffen die Hindernisse der Kultur aus dem Wege. 15. Die Voraussetzungen des Darwinismus, nämlich eine vorsittliche Menschheit, eine stetige sittliche Entwicklung der Völker, ferner daſs die Sittlichkeit die beste Waffe im Kampfe ums Dasein sei — dies alles trifft nicht zu. Darwin selbst giebt zu, daſs eine hohe Sittlichkeitsstufe dem einzelnen Menschen und dessen Kindern nur einen geringen oder gar keinen Vorteil über die Stammesgenossen darbietet. Also eigentlich weder entstehen noch sich ausbilden durfte, da nur das Zweckmäſsige d. h. das die Interessen Fördernde entstehen und fortbestehen konnte, 114; ja Darwin geht soweit zu sagen, daſs ein Stamm, dessen gesellschaftliche Instinkte stärker waren, als die eines andern, der Mitleid und Schonung übte, diesen überflügelte und verdrängte. 80.

Hiernach ist die Sittlichkeit nicht nur keine Waffe, sondern ein Hindernis im Kampfe ums Dasein und sollte längst ausgerottet sein. Nimmt man aber, wie dies die meisten Darwinianer thun, das Gegenteil an, daſs das sittlichere Volk auch unter sonst gleichen Umständen der Sieger blieb, so müſste man erwarten, daſs Unsittlichkeit längst ausgestorben und die Menschheit durch Sittlichkeit den Umständen angepaſst wäre.

Wollte man auch zugestehen, daſs aus reinem Egoismus das Mitleid entstand, so folgen doch daraus nicht die Tugenden der Gerechtigkeit, der Mäſsigkeit etc. Vielmehr muſs das Mitleid erst sehr geregelt und geschult werden, um echte Sittlichkeit zu erzeugen.

Verfasser bespricht noch ausführlich die Versuche der Darwinianer, das Gewissen aus der Vernunft, aus der Billigung und Miſsbilligung der Genossen, aus der Gewohnheit, aus der natürlichen Zuchtwahl, aus der Sitte, aus der Neigung, aus dem Familiensinn zu erklären, und er kommt zu dem Schlusse, daſs bei allen diesen Versuchen im besten Falle nicht sittliche Gesinnung, sondern nur kluges Maſshalten herauskomme.

Einige Bemerkungen erlaube ich mir hinzuzufügen. Verfasser sucht auch denen gerecht zu werden, welche es unternommen haben, die wahre, die christliche

Sittenlehre mit dem Darwinismus als verträglich darzustellen. Dabei hätte ausführlicher dargelegt werden können, wie die sittlichen Urteile sich natürlich auch bei den Darwinianern gleichsam mit elementarer Gewalt einstellen und ohne dafs es die Vertreter merken, sich unter dem Namen der höheren Bedürfnisbefriedigungen oder ähnlichen einschleichen. Beispiele siehe in dieser Zeitschrift II, 260 ff.

Ferner ist zu bemerken, die Evolutionisten fehlen nicht darin, dafs sie lehren, die Moral und Moralität sei nur sehr allmählich entstanden, und den sittlichen Urteilen und Handeln sei ein Urteilen und Handeln nach blofsen egoistischen Antrieben vorangegangen und begleitet sie noch stets. Sondern sie fehlen darin, dafs sie nur egoistische Triebe zulassen und also die thatsächlich vorhandene Sittlichkeit als Egoismus oder Folgen des Egoismus darstellen müssen.

Es ist aber wider die Thatsachen, nur egoistische Triebe zuzulassen. Schon die ästhetischen Triebe, die sich, ohne Vorteil zu gewähren, erheben, sind ein Zeugnis dafür, dafs der Mensch es lernt, auch Urteilen zu folgen, die nicht aus egoistischen Trieben entsprungen sind.[1]) Hält man dies fest, so könnte man den Evolutionisten ihre sonstigen Entwicklungsgedanken zugeben, ohne der Autorität des Sittlichen etwas zu vergeben. Die Ethik zeigt sich auch in dieser Hinsicht unabhängig von jeder Theorie.

Endlich sucht Verfasser darzuthun, dafs der Sittlichkeit ohne Religion sowohl Mafsstab als Sporn fehle. Davon glaube ich, ist nur richtig, dafs ohne Religion der Sittlichkeit ein Sporn, ein wesentlicher Antrieb, aber keineswegs jeder Antrieb fehlen würde. Hingegen ist die Ethik von der Theorie auch insofern unabhängig, als sie als Wissenschaft den sittlichen Mafsstab nicht der Religion entlehnt. Der Verfasser spricht dies auch selbst aus, wenn er S. 11 sagt: Stempelt man die Pflichtgebiete zu Willkürvorschriften eines Machtwillens um, der statt der bestehenden auch andere hätte erlassen können, dem es frei stände zu gebieten, was er verboten, und zu untersagen, was er befohlen hat, so hat man das sittlich Gute vom guten Willen abgelöst und seine Quelle trocken gelegt. Ist dasselbe nur darum gut, weil es geboten ist, und sein Gegenteil nur darum schlecht, weil es verboten ist, so darf man gewisse Notlagen als Winke deuten, dafs ein Pflichtgebot dem Drucke dieser ungewöhnlichen Verhältnisse zu weichen habe. Wird die innere Gutheit und Schlechtigkeit der Handlungen geleugnet, so sind sie alle an sich oder ihrer Natur nach betrachtet, sittlich gleichgiltig, und sie erhalten ihren sittlichen Charakter erst durch die Beschaffenheit des Zweckes, um dessen willen sie gewollt und vollbracht werden. Das aber ist der berüchtigte Satz: Der Zweck heiligt die Mittel.« Hiermit ist anerkannt, dafs das Gute eine innere Gutheit hat, und gut ist ganz unabhängig von jedem Willen, dafs auch der allmächtige Wille nicht das Gute erst zum Guten macht, und, wie Verfasser sagt, oft hervorhebt, es ist gut auch abgesehn von jedem Erfolge, ob es belohnt oder bestraft wird. Es hat keinen Zweck aufser sich.

Gleichwohl hebt Verfasser dies gewissermafsen wieder auf, wenn er S. 27 lehrt, der menschliche Wille wird nur dadurch sittlich gut, dafs er dem in sich oder wesentlich fest und unveränderlich guten Willen sich gleichförmig macht, mithin von ihm die Richtschnur und das Gesetz seiner freien Selbstbestimmung annimmt... Der Endzweck und das höchste Gut ist der Schöpfer selbst ... Die Gottheit ist das Ur- und Vorbild, der oberste Wertmesser und das höchste Gesetz aller geschöpflichen Gutheit... Gott als der Weltgrund, ist auch der oberste Weltzweck und das höchste Weltziel etc. Doch ich sehe davon ab, vielleicht ist

[1]) Das Nähere siehe diese Zeitschr. II, 165 ff. u. O. Flügel: Das Ich und die sittlichen Ideen etc. 150 ff.

das Richtige, was der Verfasser wohl im Sinne hat, nur dadurch schief ausgedrückt, weil er sich den Wendungen der Aristotelischen Metaphysik von Gott als dem Weltzweck anzuschliefsen sucht.

O. F.

**Julius Lippert,** Kulturgeschichte der Menschheit in ihrem organischen Aufbau. 2 Bde. 643 u. 656 S. Lexikonform. Stuttgart, Verlag von Ferdinand Enke, à Bd. 10 M., eleg. geb. 12,50 M.

Nachdem Julius Lippert in einer ganzen Reihe bedeutungsvoller Werke (»Der Seelenkult«, »Die Religionen der europäischen Kulturvölker«, »Christentum, Volksglaube und Volksbrauch«, »Allgemeine Geschichte des Priestertums«, »Geschichte der Familie«) einzelne Zweige der Kulturgeschichte monographisch bearbeitet und sich so für eine gröfsere Aufgabe tüchtig geschult hat, unternimmt er in dem vorliegenden Werke den einheitlichen Aufbau einer allgemeinen Kulturgeschichte, indem er sich das hohe Ziel steckt, die Gesamtheit des menschlichen Lebens in allen ihren Erscheinungen, in denen sowohl, welche das Endresultat langer Entwicklungsreihen, wie in denen, welche die zahlreich zurückgebliebenen Reste abgebrochener sind, klar zu machen, den Entwicklungsgang der Menschheit als ein organisches Gebilde einschliefslich selbst der Naturnotwendigkeit in seinen Irrungen darzustellen und auf solchem Grunde auf das Verständnis des Gegenwärtigen in allen seinen Formen hinzuwirken. Dabei bleibt Lippert überall auf dem festen Boden des ungeheuern Thatsachenmaterials stehen, welches die Ethnologie in den letzten Jahrzehnten aufgespeichert hat. Freilich kam dieses Thatsachenmaterial auch schon bei Fr. von Hellwald in grofsem Umfange zur Verwertung, aber die Schlüsse, die dieser daraus zog, waren nicht selten sehr kühn und gingen weit über das Gegebene hinaus. Diesen Fehler vermeidet Lippert; er zieht nur solche Schlüsse, welche auch der strengsten Prüfung standhalten. Nirgends werden die ethnologischen Data gebraucht, um vorgefafste Meinungen zu stützen, sondern das Lehrgebäude wächst recht eigentlich aus ihnen heraus. Selbstverständlich soll damit nicht gesagt sein, dafs Lippert überall die abschliefsende Wahrheit bietet; immerhin mag der eine oder andere Zug später im Lichte neuer Thatsachen eine andere Deutung verlangen, das Bild im grofsen und ganzen aber wird das alte bleiben. Wie nicht anders zu erwarten, steht Lippert auf dem Boden der Entwicklungslehre. Die Ansicht, welche noch Gerland als Fortsetzer des grofsen Werkes von Waitz vertritt, dafs nicht nur in einzelnen Fällen, sondern ganz allgemein der niedere Kulturzustand der Naturvölker als die Folge des Herabsinkens von einstiger Höhe ihres sittlichen und intellektuellen Zustandes zu betrachten sei, die schon von Lubbok an den sozialen Verhältnissen der Naturvölker geprüft und zurückgewiesen wurde, hat in demselben Mafse an Boden verloren, in dem die Forschung zur erweiterten Kenntnis der thatsächlichen Verhältnisse vorgedrungen ist. Die intellektuellen Fortschritte lassen sich angesichts derselben kaum noch leugnen; um so fester klammert man sich an die Vorstellung von einem sittlichen Zustande des Urmenschen, der sich über den der nachfolgenden Generationen erhebe. Der Klarstellung dieses Verhältnisses widmet Lippert darum sein besonderes Augenmerk und zeigt, dafs es zwar nicht möglich ist, das jeweilige Verhältnis des thatsächlichen Handelns zum Sittlichkeitskanon der Zeit genau festzustellen, dafs aber das Mafs der subjektiven Sittlichkeit bei einfachen Verhältnissen naturgemäfs ein gröfseres sein mufs, dafs man diese aber nicht als idealere Sittlichkeit bewundern darf, sondern eher als ungestörtere Stilmäfsigkeit des Lebens bezeichnen kann, in der man anderseits wieder das Zeugnis der gröfseren Armut seines Sittlichkeitskanon erkennen mufs. Lippert verkennt nicht das Verdienstliche der Versuche, die Kulturgeschichte

in ein System von chronologisch aufeinanderfolgenden Perioden zu zerlegen, aber er weifs auch, wie wenig Förderung sich die Erfassung des Wesentlichsten in der Kulturgeschichte sowohl von einer allzusehr betonten Gliederung nach Rassen und Völkerschaften als auch von einer nach chronologischer Ausmessung vergeblich ringenden Systematik versprechen kann. Wohl ist die Unterscheidung einer älteren und jüngeren Stein-, einer Bronze- und Eisen-, oder einer Stein- und Metallzeit nach einigen Richtungen recht wertvoll, aber so wichtig das Werkzeug selbst für den Begriff menschlicher Kultur ist und so sehr sein Wert mit dem Stoffe in Verbindung steht, so kann man in diesen Unterscheidungen doch nicht den Mittelpunkt wirkender Ursachen erkennen. Bei der Einheit der Bahnen, welche der menschlichen Kulturentwicklung infolge der Einheit der ersten Antriebe und der Einheit der Denkgesetze — trotz mannigfaltiger Denkergebnisse bei der Anwendung auf die durch mehr oder weniger zuverlässige Wahrnehmung gebotenen Elemente des Denkens selbst — angewiesen sind, empfiehlt sich für eine pragmatische Kulturgeschichte eine Einteilung nach den wesentlichsten Faktoren der Kulturentwicklung. Der Einheit des nur stufenweise in die Erscheinung Tretenden entspricht die Einheit des Grundantriebes aller Kultur. Bei aller Mannigfaltigkeit, welche die Geschichte eines menschlichen Instinktes oder einer einflufsreichen Sitte auszeichnen kann, erscheint im tiefsten Grunde immer wieder ein und dasselbe Prinzip wirksam, die Lebensfürsorge. Dieser überall herrschende Grundantrieb schuf auf niederster Stufe die einfachsten Instinkte zur Befriedigung des auf Selbsterhaltung zielenden Verlangens, sie legte dann denselben Instinkten jene Zügel an, deren Einflufs für die Erhaltung einer sich konstituierenden Gesellschaft zuträglich war. Sie erscheint in den verschiedensten Formen, indem sie sich mit immer neu herbeigezogenen Elementen verbindet und mit den eigenen Schöpfungen neue Verhältnisse eingeht. Die Lebensfürsorge unterster Stufe kennzeichnet sich durch das gröfste Mafs von Beschränkung nach der Richtung des Räumlichen und Zeitlichen. Sie greift zeitlich nicht über den Augenblick des empfundenen Bedarfes hinaus, umschliefst räumlich, vom mütterlichen Instinkte abgesehen, nur die eigene Persönlichkeit. Wesentliche Etappen in der zeitlichen Erweiterung der Lebensfürsorge bilden die Bereitung von Werkzeugen und Waffen über den Gebrauch des natürlichen Steines und Stabes hinaus, der Anbau von Pflanzen und die Gewinnung von Fleischnahrung. Die Fürsorge über die Person hinaus wurde durch den Gebrauch des Feuers mächtig gefördert, die Sprache wurde der gesellschaftlichen Lebensfürsorge Werkzeug und Waffe. Nicht schwer ist es zu zeigen, dafs die Rechtsgrundsätze und Rechtssatzungen in jenem Boden ihren Grund haben. In ihrer Wandelbarkeit kommen die verschiedenen Stufen der sozialen Lebensfürsorge zum Ausdrucke; Rechtsgesetz und Sittengesetz sind die zwei letzten Stufen der auch räumlich erweiterten, in die ferne Zukunft hinausgreifenden Fürsorge. Auch die Religion, die nicht die sittlichen Ideen geschaffen, wohl aber dem Sittlichkeitsgesetze die Strafsanktion gegeben und so das Gewissen geschaffen hat, ist durch das Band der Lebensfürsorge mit dem Anfang der menschlichen Kultur verknüpft. Noch herrschen weithin Religionssysteme, welche in der Auffassung des Einzelnen ihr Absehen vorzugsweise auf eine über den Tod hinaus verlängerte Lebensfürsorge haben. Erfahrungserscheinungen haben zu der Überzeugung von einem zweiten Leben geführt, und in dieses hinein hat sich frühzeitig mit der relativen Intensität der Überzeugung und nach dem Mafsstabe des jeweiligen wirtschaftlichen Lebensstandes die Lebensfürsorge zu erweitern gesucht. Die Religion erscheint im Gebiete des Naturmenschen nicht als eine Religion der Spekulation, sondern als die des Kultes,

und der Kult ist nichts anderes als die Erstreckung der Lebensfürsorge in ein Gebiet, das sich in staunenswürdiger Übereinstimmung die kindliche Vorstellung des Menschen überall erschlossen hat. Mit dem Kult steht dann die Entwicklung der redenden und bildenden Künste in inniger Beziehung, namentlich mit der höheren Stufe, wie sie das Priestertum darstellt, und selbst die erste wissenschaftliche Thätigkeit schliefst sich aufs engste an jene Vorstellungen an, welche der Kult als eine Erscheinungsform der Lebensfürsorge dem Menschengeiste nahe gelegt hatte. Es spinnt sich in der Kulturentwicklung ein Faden aus dem andern, indes das eine Ende immer in jenem Urantriebe der Lebensfürsorge ruht, den der Mensch zwar mit den niedersten Lebewesen teilt, der ihn aber in der Häufung und Differenzierung der Befriedigungsmittel weitab von allen geführt hat. Von den hier entwickelten Gedanken ausgehend, verbreitet sich Lippert im 1. Bande des Werkes sehr gründlich über folgende Punkte: Die Urzeit, Ausblick auf die Verbreitung der Menschheit, die ersten Fortschrittsversuche der Lebensfürsorge, die Zähmung des Feuers die Fortschritte des Werkzeugs als Waffe, Ausblick auf die Entwicklung differenzierter Geräte, Fortschritte der Speisebereitung, Fortschritte des Schmuckes und der Kleidung und ihr sozialer Einflufs, der beginnende Anbau und die Verbreitung der jüngeren Völker in Europa, das Nomadentum und die Verbreitung der Zuchttiere, die Nahrungspflanzen im Gefolge der Kultur, die Genufsmittel engeren Sinnes in ihrer kulturgeschichtlichen Bedeutung. Nachdem er so die Elemente vorgeführt, aus denen sich das soziale Leben des Menschen als das eigenste seiner Art zusammenfügt, unternimmt er es im 2. Bande, diesen Bau vor uns entstehen zu lassen. Es seien auch von diesem hier die Kapitelüberschriften mitgeteilt: Fortschritte der Organisation auf dem Gebiete der Urfamilie, Gesellschaftsformen im Bereiche des Mutterrechtes, der Eintritt der Mannesherrschaft und des Vaterrechtes, Stammformen der Hochzeitsbräuche und anschliefsende Sitten, die Wohnstätte und das Haus, der Einflufs der Metallverwendung, die Fortschritte des Kultes und der Religionsvorstellungen, der Mensch als Gegenstand der Kultleistung, Kultvorstellungen im Zusammenhange mit sozialen Gestaltungen, der Fetischismus unterer Stufe, der fortgeschrittene Fetischismus als sozialer Faktor, Geschichte der Patriarchalfamilie und ihrer Zersetzung, Grundrifs der Geschichte der Staatenbildung und des Rechtswesens, die Erlösungsreligionen und die Beherrschung der Natur.

Eichen C. Ziegler

---

## II Pädagogisches

Welche Stoffe sind nach den Forderungen der Gegenwart aus dem Lehrplan der Volksschule zu entfernen bezw. demselben einzufügen? Veröffentlicht auf Beschlufs der XII. Hauptversammlung des Anhaltischen Lehrervereins. Dessau und Leipzig, Rich. Kahles Verlag. 1896. 50 S.

Noch ehe der deutsche Lehrerverein sein Verbandsthema »Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart« zu der Frage enger begrenzt hatte »Welche Stoffe sind nach den Forderungen der Gegenwart dem Lehrplan der Volksschule einzufügen bezw. aus demselben zu entfernen?« war vom anhaltischen Lehrerverein die ähnliche Frage »Welche Stoffe könnten aus den heutigen Lehrplänen der Volksschule zu gunsten einer wahrhaft fruchtbringenden Behandlung der bleibenden ausgeschieden werden?« als Thema für seine Hauptver-

sammlung 1895 aufgestellt worden. In den anhaltischen Zweigvereinen und Gauversammlungen wurde dieses Thema lebhaft erörtert, und der Bernburger Zweigverein betraute einen besonderen Ausschufs von 7 Mitgliedern mit der gründlicheren Durcharbeitung des Themas. Die von diesem Ausschufs aufgestellten Sätze wurden auf der Hauptversammlung zu Bernburg am 3. Oktober 1895 durch einen Vortrag von Schmidt-Bernburg näher beleuchtet, von allen Anwesenden angenommen und vom obersten Leiter des anhaltischen Schulwesens im ganzen gutgeheifsen. Sie liegen nach erneuter Prüfung und Ergänzung zusammen mit dem Schmidtschen Vortrage in obigem Schriftchen gedruckt vor.

Der Vortrag will »einigen aufgetauchten Bedenken begegnen, die Bedeutung des Themas im allgemeinen, die Gründe für die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Lösung desselben und den inneren Zusammenhang der aufgestellten Grundsätze in aller Kürze darlegen.« Uns interessieren besonders die aufgestellten Grundsätze. Es sind folgende:

1. »Die Lehrplanfrage kann nur im Zusammenhang mit dem obersten Bildungsziel behandelt und gelöst werden.«

2. »Das oberste Ziel unserer pädagogischen Thätigkeit ist, den Zögling zum sittlichen Handeln innerhalb der Kulturgemeinschaft zu befähigen. Das sittliche Handeln vollendet sich in drei einander bedingenden Momenten: im sittlichen Wollen, in der klaren Erkenntnis und im sicheren Können. Daraus folgt, dafs jedes der dadurch gekennzeichneten Lehr- und Stoffgebiete bei der Stoffbemessung die Berücksichtigung erfahren mufs, welche seinem Anteile an der Charakterbildung entspricht.«

3. »Unsere Lehrpläne sollten den Unterrichtsstoff auf das Mafs beschränken, welches sich im Sinne einer allseitigen und selbständigen Beherrschung, im Sinne einer charaktergemäfsen Auffassung und Durchdringung des Stoffes verarbeiten läfst.

4. »Je klarer die Anschauungen aufgefafst werden, je sicherer das Kind über sein Wissen verfügt, um so gröfser wird seine Aufnahmefähigkeit, seine sogenannte Fassungskraft. Bei den Sinnesanschauungen sollte der Unterricht am längsten verweilen. Auf den untersten Stufen ist den realistischen Stoffen ein breiterer Raum zuzumessen als den ethischen.«

5. »Um eine vielseitige und gründliche Ineinanderarbeitung der Unterrichtsstoffe zu ermöglichen, müfsten auch die einzelnen Unterrichtsfächer in unseren Lehrplänen in einen angemessenen Zusammenhang gebracht werden. Dadurch würde Zeit gespart und infolgedessen Raum für notwendige Wissensstoffe gewonnen werden.«

6. »Der zukünftige Wirkungskreis unserer Kinder liegt in dem heimatlichen Volksleben. Dieser Lebenskreis ist deshalb bei der Mengenbestimmung des Stoffes in erster Linie zu berücksichtigen. Die Fremde und die Vergangenheit kommen nur in Betracht, soweit sie geeignet sind, unsere Kinder in ein tieferes Verständnis ihrer Heimat und der Gegenwart einzuführen.«

7. »Jeder Lehrplan ist individuell zu gestalten, d. h. er hat bei der Auswahl und Mengenbestimmung des Lehrstoffes in erster Linie die eigentümlichen Verhältnisse der engsten Heimat, das Geschlecht der Kinder, und die Gliederung der Schulanstalt zu beachten.«

Diesen Grundsätzen kann im ganzen wohl zugestimmt werden, wenn sie auch die Forderungen, welche die pädagogische Wissenschaft (z. B. die Herbartsche Pädagogik) an einen Lehrplan stellt, nicht erschöpfen. In Grundsatz 1 stände vielleicht besser »Erziehungsziel« anstatt »Bildungsziel«, da es sich empfiehlt, beide Begriffe auseinanderzuhalten. Auffallend ist, dafs in Grundsatz 2 bei Aufstellung des Erziehungsziels das christlich-religiöse Moment nicht erwähnt wird. Christliche Religiosität, Frömmigkeit (nicht zu verwechseln mit Kirchlichkeit) giebt bekannt-

lich einen kräftigen Antrieb zum sittlichen Handeln. Dem in Grundsatz 6 enthaltenen Gedanken, dafs die Vergangenheit nur soweit in Betracht kommen soll, als sie geeignet ist, das Kind in ein tieferes Verständnis der Gegenwart einzuführen, können wir nicht unbedingt zustimmen; denn das hiefse den Bildungswert der Vergangenheit zu gering achten.

In dem zweiten Teile des Schriftchens sind die Grundsätze für die Auswahl und Mengenbestimmung der einzelnen Lehrstoffe niedergelegt. Die Unterrichtsfächer werden in drei Gruppen gebracht«: realistische (Naturkunde, Raumlehre, Rechnen, Erdkunde), ethische (Geschichte, Deutsch, Religion) und technische Fächer. Für jedes Fach der beiden ersten Gruppen werden »allgemeine Grundsätze«, »auszuscheidende Stoffe« und Vorschläge zur methodischen Behandlung und Anordnung des Stoffes gegeben.

Die Arbeit zeigt, wie gründlich und mit welcher Sachkenntnis die Verfasser sich ihrer Aufgabe entledigt haben. Besonders bemerkenswert ist folgendes: In Naturkunde, Deutsch und Religion werden die einzelnen Zweige des Unterrichts zu einem organischen Ganzen verbunden; für die Geometrie werden »Formengemeinschaften« verlangt; das Rechnen soll vorwiegend »Sachrechnen« sein; die Geschichte soll die Elemente der Volkswirtschaftslehre, Verfassungskunde und Rechtskunde aufnehmen. Die Verfasser werden nicht den Ruhm beanspruchen, dafs sie mit jedem ihrer Vorschläge neue Bahnen wandeln; doch ist nicht genug anzuerkennen, dafs sie unbarmherzig so vieles für die Volksschule Wertlose streichen, was in den bisherigen Durchschnittslehrplänen als unnützer Ballast mitgeschleppt wurde. Im einzelnen werden manche Lehrer, wie die Verfasser selbst erwarten, anderer Meinung sein. Z. B. können wir uns damit nicht einverstanden erklären, dafs das reine Naturleben nicht um seiner selbst willen eine Stelle im Lehrplan beanspruchen könne, sondern nur insofern und soweit in Betracht komme, als es das Kulturleben des Einzelnen bedinge; (S. 21) denn in diesem Satze und den daraus sich ergebenden praktischen Folgerungen liegt eine rein utilitaristische Tendenz. In Religion geht uns die Ausscheidung nicht weit genug. Eine ganze Anzahl von biblischen Geschichten des alten Testaments: Schöpfungsbericht, Turmbau zu Babel, Jakobs Betrug bei Laban, David und Goliath u. a., ferner Luthers Erklärung zu den 10 Geboten und zum christlichen Glaubensbekenntnis werden nicht unter den »auszuscheidenden Stoffen« aufgeführt, obgleich ihr pädagogischer Wert doch sehr fraglich ist. —

Das Schriftchen sei bestens empfohlen.

Weimar Grofskopf

## Neuere Litteratur zum Zeichen-Unterricht

Besprochen von Rob. Bauer in München

I.

**Albert Lehmann,** Zeichenlehrer: Der Zeichenunterricht in seinem Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern. Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. Ostern 1896. Halle a. S. Druck der Buchdruckerei des Waisenhauses.

Der Herr Verfasser wünscht, dafs der »Zeichenunterricht« inskünftige in »Kunstunterricht« umgetauft werde. Ob überhaupt oder nur an den höheren Schulen ist schwer ersichtlich. Er will dadurch erkenntlich machen, dafs der Schwerpunkt des Zeichenunterrichts nicht auf der technischen Seite des blofsen Erlernens des Zeichnens zu liegen habe, sondern vielmehr darauf, dafs des Schülers Augen und Interesse mit Hilfe des Zeichnens geöffnet und geweckt werden sollen für die bildende Kunst und ihre Erzeugnisse.

Kaum wird sich gegen diese Idee und gegen den Wunsch des idealdenkenden Herrn Verfassers, der für seine Ansicht

Batterie auf Batterie von vortrefflichen Aussprüchen bedeutender Pädagogen aufführt, etwas sagen lassen. Nur schade, daſs in den, an Gymnasien und Realgymnasien dem Zeichenunterricht gegönnten wenigen Stunden der unteren Klassen erst das leidige Handwerk erlernt werden muſs, die höheren Klassen aber, in denen erst das Licht aufzudämmern beginnt, dem Zeichen- bezüglich »Kunstunterricht« verschlossen sind und, wie es jetzt mehr als je scheinen will, noch lange verschlossen bleiben werden. Jeder verständnisvolle Mann von Fach wird das mit Schmerz und Entmutigung empfinden, aber —. Über die leitenden Gedanken des Vortrags, der ja auch im Titel besonders hervorgehoben ist, »Der Zeichenunterricht in seinem Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern«, spricht sich der Verfasser eines Längeren aus, betont, wie wichtig der Zeichenunterricht für alle anderen Fächer und wie wichtig diese Wechselwirkung für die Hebung des Zeichenunterrichts selbst sei. Er stellt klar, zu welchen Fächern insbesondere der Zeichenunterricht hilfreich in Beziehung zu treten habe. Leider aber ist aus dem Vortrag nicht zu erkennen, in welcher Weise das ermöglicht werden soll, welchen Lehrgang und welchen Lehrstoff der Verfasser zur Erreichung dieses Zieles für notwendig hält. Da aber gerade darüber die allerverschiedensten Ansichten herrschen, die entgegengesetztesten Vorschläge gemacht werden, so wäre eine Auslassung des Verfassers über diesen allerwichtigsten Punkt doch recht bedeutungsvoll gewesen. Über das Endziel sind wir ja wohl alle klar, aber der Weg dahin ist streitig.

Soviel aus einigen Andeutungen erkennbar scheint der Verfasser das Heil in der Pflege des Ornaments zu suchen. Ob er aber von ganz unten beginnen, ob er bis oben hinaus allein den Stoff bilden soll, ob Wandtafel, Vorlage oder Modell als die Übermittler gelten sollen, ist wie gesagt, schwer oder nicht zu ersehen. Wenn doch einmal einem bedeutenden Künstler zugleich die Gelehrtenweisheit und die pädagogische Erkenntnis und Erfahrung verliehen würde, um alle die auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts schwebenden Fragen endgiltig zu entscheiden!

II.

**Dr. Adalbert Matthaei**, Gymnasiallehrer in Gieſsen: Das bewuſste Sehen in der Schule. Ein Lehrbuch des Zeichenunterrichts für Gymnasien unter Berücksichtigung der Beschlüsse der Berl. Schulkonferenz vom Dezember 1890. I. Die Verfassung des Zeichenunterrichts. II. Der Lehrstoff. Gieſsen, J. Richter, 1891.

Es dürfte allerdings der Mühe und Kosten wert sein, nach Gieſsen zu reisen, um sich durch eigne Anschauung zu überzeugen, wie weit es dem Verfasser gelungen ist, die praktischen Resultate seines Zeichenunterrichts mit dem, was in dem Büchlein geschrieben steht, in Einklang zu bringen. Oder ob der Herr Verfasser nicht bloſs allzuzärtlicher Vater ist, der wohl genau weiſs, wie man erziehen muſs, für die Schwächen seiner Kinder aber blind ist? Der Verfasser scheint in Wirklichkeit die Qualitäten eines fein gebildeten und geschickten Lehrers mit der einer gewissen Künstlerschaft in seltener Weise zu verbinden. Ob diese seltene Vereinigung nicht — wenigstens zur Zeit, wo der Zeichenunterricht an Gymnasien noch schlecht bezahlt ist und der Zeichenlehrer eine untergeordnete Rolle spielt, schon ein bedenkliches Hindernis für die Einlebung der Gedanken des Verfassers bilden dürfte?

In der That wird jeder strebsame Fachmann dem Verfasser ohne weiteres und gern zustimmen, wenn er beim gymnasialen Zeichenunterricht den Schwerpunkt auf das Kennen und Sehen legt, da ja für das Können, so wünschenswert an sich, die nötige Zeit und — ich will nicht sagen das Talent aber bei vielen die nötige Lust

und Liebe — fehlt. Deshalb ist auch das Zeichnen nur als allgemeines Bildungsmittel und nicht auch zugleich als eine Ausbildung im technischen Können zu betrachten. Ich mufs sagen leider, denn dafs der dritte Punkt des vom Verfasser aufgestellten Programms, die Geschmacksbildung, erst bei einigermafsen geschickter Darstellungsfähigkeit zu ihrem Recht kommen kann, ist wohl zweifellos. Es scheint, als läge hier, wie bei den meisten ähnlichen Lehrgängen, der kitzliche Punkt. Voll und ganz ist dem Verfasser zuzustimmen, wenn er die Verknüpfung des Zeichenunterrichts mit den übrigen Unterrichtsfächern (Konzentration) anstrebt.

Welchen Zeichenlehrer hat nicht diese Frage schon viel Nachdenken gekostet? An sich dient ja jeder Zeichenunterricht schon vielen anderen Unterrichtsfächern, denn wenn das Auffassungs- und Anschauungsvermögen geweckt und geschärft wird, so wird sämtlicher Unterricht davon profitieren. Aber auch die Auswahl des Stoffes wird zum Teil den Gebieten der anderen Unterrichtsfächer, namentlich der Naturwissenschaft, entnommen sein. Leider ist aber die Indienststellung des Zeichenunterrichts, besonders an Gymnasien — denn an anderen Anstalten z. B. an Realschulen, an Gewerbeschulen ist sie es weit mehr — noch sehr gering und zu indirekt — aber auch sehr schwer. Und ich mufs gestehen, dafs auch der Lehrplan des Verfassers nicht viel mehr bietet. Auch sein Zeichenstoff steht nur in sehr lockerem Zusammenhang mit den anderen Fächern, auch zugegeben, dafs es möglich sein dürfte, die Modelle immer so zu beschaffen, dafs sie den Schülern ein klares und hübsches Bild des Darzustellenden geben. Ich fürchte, dafs dies z. B. auf dem Gebiete der Architektur, der Geschichte, der Geographie seine Schwierigkeit haben dürfte.

Und dann spielt hier auch wieder die oft schon berührte Frage der Unvereinbarkeit von Modellzeichnen und Massenunterricht mit. Und wenn die Modelle 50 cm und mehr grofs sind, wie sie der Verfasser verlangt und wenn auch zwei Modelle für die Klasse aufgestellt werden, so wird, und wenn sich die Schüler noch so eng zusammendrücken, die Frontstellung nur für wenige richtig erscheinen, die anderen müssen sie sich denken oder die schwierigere Übereckstellung zuerst zeichnen, abgesehen davon, dafs unsere kurzsichtigen Gymnasiasten schon auf der dritten oder vierten Bank keine Kante mehr scharf sehen würden. Wie man eine gute, plastische Beleuchtung bei zwei aufgestellten Körpern herstellt, ist auch nicht leicht verständlich.

Wie schon anfangs erwähnt, würde sich vielleicht der eine oder der andere der aufgeworfenen Zweifel bei persönlichem Besuch der Giefsener Schule erledigen. Und wenn die kleine Schrift des Verfassers nur dazu beitrüge die Herren Direktoren und Schulbehörden zu bewegen, nach dem Giefsener Beispiel dem Zeichenunterricht etwas willfähriger und den Zeichenlehrern etwas kollegialischer entgegen zu kommen, so hätte der Herr Verfasser sich schon ein grofses Verdienst erworben.

Der Jahrgang 1895 des Fachblattes der österreichischen Zeichenlehrer,

**„Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht“,**

geleitet von Robert Seeböck, reiht sich, was den mehr geschäftlichen Teil anbetrifft, den früheren Jahrgängen gleichwertig an. In der Wahl der Abhandlungen aber, so will uns bedünken, stellte man die zweite Hälfte des Titels — den Kunstunterricht — ein wenig zu sehr in den Vordergrund. Wir halten das für gefährlich. Für die Lehrer an höheren Kunstanstalten, Akademien u. dergl. scheint das kleine Blatt doch nicht recht angethan und auch wohl von Haus aus kaum bestimmt. Zu hoch und breit angelegte Aufsätze — wir kommen noch auf einige zurück — gelangen also nicht an die rich-

tige Adresse, werden aber dagegen in den Kreisen, wo die Zeitschrift hauptsächlich gelesen wird, entweder überschlagen oder sie sind dazu angethan Künstlerdünkel zu erzeugen und dem Zeichenunterricht über die ihm gebührenden Grenzen hinaus aufzubauschen.

Wir haben diese Gefahr, eine der schlimmsten für den Schulzeichenunterricht, oft genug kennen und seine höchst bedenklichen Wirkungen auf Lehrer und Schüler fürchten gelernt. Man sollte an sachkundiger Stelle gerade hier sehr vorsichtig sein. Zu dieser Art von Abhandlungen gehört vor allem »Der menschliche Kopf in der Natur und in der Antike« von dem k. k. Professor Alwin von Wouvermann.

Gewifs reich an einer Überfülle guter Gedanken und vortrefflicher Winke für Künstler und Kunststudenten, scheint mir aber das oben gesagte Bedenken doch hier sehr am Platz.

Recht pikant geschrieben, wie alle Artikel dieser Kunstbeflissenen, aber doch von zweifelhafter Existenzberechtigung an dieser Stelle und namentlich in dieser kurzen mehr aphoristischen Form, ist Agnes Rusts »Frühlingsausstellung der Secession in München«.

Ambrosis Auslassungen über Steilschrift, über den Wert des Strichelns bei dem Anlegen der Zeichnungen, über die hohe Bedeutung der Horizontale, haben in ihrer selbstgefälligen Langatmigkeit wenig Überzeugendes und sind deshalb gleichfalls von fraglichem Wert.

Dagegen sind Artikel wie Th. Wunderlichs »An der Jahreswende« ein Rückblick über die Entwicklung des Zeichenunterrichts im Jahre 1894 und ebenso desselben Verfassers »Der Weise von Iverdon« als Begründer des modernen Schulzeichenunterrichts« zur 150jährigen Geburtstagsfeier Pestalozzis oder »Professor Kajetan über Volksakademien« für die hier hauptsächlich in Frage kommenden Kreise unserer Ansicht nach sehr lehrreich und mindestens sehr anregend.

Ebenso treffen Fragen wie »Sind Zeichen-Ausstellungen noch zeitgemäfs?« von Martin Ludwig in Leipzig, oder »Sind die abgelieferten Schülerzeichnungen von seite des Lehrers mit Zensuren zu versehen oder nicht?« von Bürgerschuldirektor H. Neumann in Kukuks recht empfindliche Stellen in der Schulpraxis, und ihre Beleuchtung in rechtem Licht von seite erfahrener Praktiker ist gewifs vielen sehr willkommen.

Die Besprechung der neueren Erscheinungen auf dem Gebiete der Zeichenlitteratur sind auch in diesem Jahrgang durchaus sachgemäfs und treffend.

So darf im ganzen dem Jahrgang 1895 ein günstiges Lob gespendet werden.

Hoffen wir, dafs unter der neuen Leitung, Herr Seeböck hat die seinige dem Vernehmen nach niedergelegt, sich — vielleicht mit einiger Berücksichtigung des Hervorgehobenen — das Jahr 1896 dem alten würdig anschliefse.

München R. Bauer

# D Aus der Fachpresse

## I Aus der philosophischen Fachpresse

**Kantstudien.** Philosophische Zeitschrift. Unter Mitwirkung von Adickes, Boutroux, Caird, Cantoni, Chreighton, Dilthey, Erdmann, Fischer, Heinze, Ranke, Riehl, Windelband u. a. herausgegeben von Dr. Hans Vaihinger, o. Prof. der Philosophie an der Universität Halle. Hamburg und Leipzig. Verlag von Leopold Vofs. Preis 4 M.

Adickes: Die bewegenden Kräfte in Kants philosophischer Entwicklung. — Eine Sozialphilosophie auf Kantscher Grundlage

von Vorländer. — Kant in Spanien. Von Luboslawski. — Lose Blätter aus Kants Nachlaſs.

**Gutberlet's Philosophisches Jahrbuch.**
IX. Jahrgang. 4. Heft.

I. Abhandlungen: 1. L. Schütz, Der Hypnotismus (Forts.). 2. J. Uebinger, Die mathematischen Schriften des Nik. Cusanus (Forts.). 3. J. Bach, Zur Geschichte der lebenden Kräfte. 4. J. Geyser, Die philosophischen Begriffe von Ruhe und Bewegung in der Körperwelt, entwickelt im Anschluſs an die Versuche an der Atwood'schen Fallmaschine.

**Archiv für Geschichte der Philosophie.**
Bd. 9 (N. F. 2) H. 3.

Horn, Zur Philebosfrage. — Ridez, Observations sur quelques fragments d'Empédocle et de Parmenide. — Grunwald, Miscellen. — Messer: Franciscus Philelphus de morali disciplina. — Saenger, John Stuart Mill, Jahresberichte über deutsche, englische und italienische Philosophie der letzteren Jahre.

**Archiv für systematische Philosophie.**
P. Natorp. II, 3.

Inhalt: J. Bergmann, Der Begriff des Daseins und das Ich-Bewuſstsein. — P. Natorp, Grundlinien einer Theorie der Willensbildung. — Benno Erdmann, Die psychologischen Grundlagen der Beziehungen zwischen Sprechen und Denken.

**Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie.** Bd. 19, H. 4.

Kodis, J., Die Anwendung des Funktionsbegriffs auf die Beschreibung der Erfahrung. — Plötz, A., Ableitung einer Rassenhygiene und ihre Beziehungen zur Ethik. — Blei, F., Die Metaphysik in der Nationalökonomie. — Wlassak, R., Bemerkungen zur allgemeinen Physiologie. — 20. Jahrg., H. 1. Carstanjen, Fr., Entwicklungsfaktoren der niederländischen Frührenaissance. Ein Versuch zur Psychologie des künstlerischen Schaffens. I. — Cornelius, H., Das Gesetz der Übung. — Willy, R., Der Empiriokriticismus als einzig wissenschaftlicher Standpunkt.

**Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik.** N. F. Bd. 107, H. 2.

Siebeck, H., Platon als Kritiker aristotelischer Ansichten. II. — Bergmann, Jul., Über Glaube und Gewiſsheit. — Simmel, G., F. Nietzsche. Eine moralphilosophische Silhouette. — Szlávik, M., Zur Geschichte und Litteratur der Philosophie in Ungarn. — Müller, J., Das Erinnern. — Vorländer, K., Demokrits ethische Fragmente. Ins Deutsche übertragen. — Rezensionen. — Bd. 108, H. 1. Siebeck, H., Platon als Kritiker aristotelischer Ansichten. III. — Grotenfelt, A., Warum vertrauen wir den grundlegenden Hypothesen unseres Denkens? I. — Hartmann, E. von, Die letzten Fragen der Erkenntnistheorie und Metaphysik. I. — Vorländer, K., H. Spencers Soziologie. — Döring, Über Nerrlichs Dogma vom klassischen Altertum. — Rezensionen.

**Glossner's Jahrbuch für Philosophie und Theologie.** XI, 2.

Inh.: I. Dr. Eugen Rolfes, Rektor in Frauweiler. Die angebliche Mangelhaftigkeit der aristotelischen Gotteslehre. I. Artikel. — II. Kanonikus, Dr. M. Glossner, Mitglied der römischen Akademie des hl Thomas, in München. Des Kardinal P. Pázmány Physik. — III. P. Mag. Theol. Gundisalv Feldner, Ord. Praed., Prior in Lemberg, Die Neu-Thomisten. (Forts. von XI, 69). — IV. P. Josephus a Leonissa, O. M. Cap., in Würzburg, Die unbefleckte Empfängnis der Gottesmutter und der hl. Thomas. (Forts. von XI, 57.) — V. Prof. J. L. Jansen, C. SS. R., in Wittem (Holland), Zur Fixierung der Probabilismusfrage. — VI. Dr. jur. Raymund Zastiera, Ord. Praed.. in Wien, Die Grenzen der Staatsgewalt, mit besonderer Rücksicht auf das staatliche

Strafrecht. (Forts. von XI, 42. Schlufs.) — VII. Dr. C. M. Schneider, Pfarrer in Floisdorf, Die Grundprinzipien des hl. Thomas von Aquin und der moderne Sozialismus. (Forts. von X, 337.) VIII. Die Kirche und die Freiheit. — VIII. Litterarische Besprechungen.

**Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane.** XII. 2.

Inhalt. Abhandlg. Von J. von Kries, Über die Wirkung kurzdauernder Lichtreize auf das Sehorgan. Mit 1 Tafel. — Richard Simon, Zur Lehre von der Entstehung der koordiniert Augenbewegungen. Mit 11 Figuren im Text. — E. Roemer, Zur Frage der psychischen Zeitmessungen bei Geisteskranken. — Litteraturbericht.

**Mind edited by Stout Joly.** 1896. N. 19.

Contents. I. A. E. Taylor, On the Interpretation of Plato's Parmenides (I.). — II. Mrs Bain, Ethics from a purely Practical Standpoint. — III. Henry Sturt, Conscience. — IV. The Editor, Voluntary Action. — V. Henry Rutgers Marshall, Consciousness and Biological Evolution (I.). — VI. Discussions: S. H. Mellone, The Nature of »Subjective« Knowledge. — VII. Critical Notices.

**Revue Néo-Scolastique.** Nr. 3. Août. 1896.

Sommaire. Indices décimaux. 194,1. IX. D. Mercier, La psychologie de Descartes et l'anthropologie scolastique. — II. Le mécanisme appliqué à l'étude de l'homme ou à l'anthropologie. — 510,1. X. P. Mansion, Principes de Métagéométrie ou de Géométrie générale. — 185,1. XI. A. Thiéry, Aristote et la psychologie physiologique du rêve. — 335. XII. C. Van Overbergh, Le Socialisme scientifique d'après le Manifeste communiste. — Mélanges & Documents.

**Revue de Métaphysique et de Morale par Léon.** 4. N. 4. Juillet 1896.

Troisième centenaire de la naissance de Descartes. La Methode. B. Gibson, La »géométrie« de Descartes au point de vue de sa Méthode. — J. Berthet, La Methode de Descartes avant le Discours. — La Métaphysique. P. Natorp, Le développement de la pensée de Descartes depuis les »Regulae« jusqu'aux »Meditations«. — A. Hannequin, La preuve ontologique cartésienne défendue contre Leibnitz. — H. Schwarz, Les recherches de Descartes sur la connaissance du monde extérieur. — La Physique. P. Tannery, Descartes physicien. — D. J. Korteweg, Descartes et Snellius, d'après quelques documents nouveaux. — La Morale. E. Boutroux, Du rapport de la morale à la science dans la philosophie de Descartes. — V. Brochard, Le traité des passions de Descartes et l'Ethique de Spinoza. — Variétés. G. Lanson, L'influence de la philosophie cartésienne sur la littérature française. — M. Blondel, Le christianisme de Descartes. — F. Tocco, Descartes jugé par Vico. — Ch. Adam, Correspondance de Descartes (Autographes et copies manuscrites). — Supplément: Livres nouveaux. — Revues et périodiques. Thèses de doctorat. — Correspondance.

## II Aus der pädagogischen Fachpresse

**I. Harms, H.,** Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts. Ein Vortrag. Hamburg, J. F. Richter. 1895.

»Ein belebender Hauch durchweht die moderne Methodik. Doch nicht gleichmäfsig sind die einzelnen Disziplinen von ihm erfafst, und zu den am wenigsten berührten gehört der geographische Unterricht. Seine beiden realistischen Geschwister, der geschichtliche (!) und der naturgeschichtliche Unterricht sind mitten in einem Verjüngungsprozefs begriffen, und schon erkennt man freudig ihr neues Antlitz; der geographische Unterricht aber kann sich trotz vieler Bemühungen wohlmeinender Freunde noch immer nicht entschliefsen, seinen alten, unmodernen Charakter abzulegen. Warum?

I. Der Geographie-Unterricht ist zu vielseitig im Stoff. Es mufs sich zur vaterländischen Erdkunde abrunden. Die aufserdeutschen Stoffe sind auf das durchaus Notwendige zu beschränken. (These 1):

a) Der geographische Unterricht der Volksschule kann so lange nicht in bildender Weise betrieben werden, als er sich mit einer gewissen Gleichmäfsigkeit über die ganze Erde erstreckt.

b) Er mufs sich, um »im kleinen Raum die gröfste Kraft« zu entfalten, in der Hauptsache auf einen bedeutsamen Erdraum zurückziehen und diesen einer allseitigen und gründlichen Behandlung unterwerfen.

c) Dieser Erdraum kann nur das Vaterland sein, dessen eingehende Behandlung sich allein schon aus nationalen Gründen als eine Notwendigkeit erweist.

d) Durch die gründliche Behandlung des Vaterlandes wird zugleich der Blick geschärft für die Verhältnisse der aufserdeutschen Länder, so dafs deren Auffassung später um so leichter und sicherer von statten geht, zumal sie vergleichsweise oft herangezogen werden.

II. Der Geographie-Unterricht ist zu einseitig in der Methode. Er mufs sich einer intensiveren Behandlungsweise zuwenden, und zwar mufs er

a) das Bild als gleichberechtigt neben die Karte treten lassen und der auf Karte und Bild basierten Schilderung mehr Raum gewähren (These 2);

b) dem entwickelnden Unterrichtsprinzip, welches für den Geographie-Unterricht als »Rittersche Methode« eine besondere Bezeichnung führt, mehr gerecht werden (These 3);

c) das geologische Moment berücksichtigen (These 4) und

d) in eine eingehende Kulturgeographie ausmünden (These 5).

II. **Armstroff, W.**, Einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichts in Schule und Kirche. Sammlung pädag. Vorträge. VIII. Band. Heft 3. Bielefeld, A. Helmich.

1. Der Religionsunterricht mufs, da er der wichtigste und hervorragendste aller Lehrgegenstände ist, im Mittelpunkt des gesamten Schulunterrichts stehen.

2. Er kann seinen päd. Zweck, auf das gesamte Denken, Fühlen und Wollen der Schüler einen bestimmenden Einflufs auszuüben, nur dann erreichen, wenn er nicht nur in allen Klassen einer und derselben Schule, sondern auch in Schule und Kirche einheitlich gestaltet wird.

3. Die einzelnen Zweige des Religionsunterrichts, wie Gebet, biblische Geschichte, Spruch, Katechismus, Lied und Bibellesen dürfen deshalb beim Unterricht nicht neben einander hergehen; sie müssen vielmehr in der Weise zu einem einheitlichen Unterrichtsgegenstande verbunden werden, dafs einer dieser Zweige in den Mittelpunkt des gesamten Religionsunterrichtes gestellt wird und den leitenden Faden für denselben bildet, und dafs alle übrigen religiösen Lehrstoffe an geeigneten, aber genau zu bezeichnenden Stellen organisch in denselben eingefügt werden.

4. Die Geistlichen haben die für die Schule vorgeschriebenen Sprüche, Lieder und Katechismusstücke, soweit sie sich auf den im pfarramtlichen Unterrichte durchzunehmenden Lehrstoff beziehen, in ihren Lehrplan aufzunehmen.

5. Für die Schule bildet die bibl. Geschichte die Grundlage und den Mittelpunkt des gesamten Religionsunterrichtes; im pfarramtlichen Unterricht wird im ersten Jahre das Matthäusevangelium, im zweiten der Katechismus behandelt. Der sonstige zu berücksichtigende religiöse Lehrstoff hat sich an den geeigneten, aber genau zu bezeichnenden Stellen anzuschliefsen.

6. Die Anfertigung einer Pensenverteilung würde auch für den pfarramtlichen Religionsunterricht sehr erspriefslich sein.

7. Wie bei der biblischen Geschichte, so soll den Kindern auch beim Bibellesen zuerst immer das Einzelne zum Verständ-

nis gebracht werden; erst dann sind sie in den Zusammenhang des Ganzen einzuführen.

8. Beim Katechismusunterricht sind die einzelnen bei Behandlung der biblischen Geschichte gewonnenen religiösen und sittlichen Wahrheiten zu sammeln, zusammenzustellen und übersichtlich zu ordnen.

9. Der Religionsunterricht in Schule und Kirche bedarf einer Fortsetzung im Jünglings- und Jungfrauenalter.

**III. Gräve,** Die Pflege der Volksdichtung und ihre Bedeutung für die heutige Zeit. Sammlung päd. Vorträge. VIII. Band. Heft I. Bielefeld, A. Helmich.

1. Die Lebens-, Erwerbs- und Verkehrsverhältnisse der neueren Zeit erschweren es in hohem Maſse, die deutschen Tugenden, die unser bestes nationales Erbgut ausmachen, zu bewahren und auf die nachfolgenden Geschlechter zu vererben.

2. Die deutsche Volksschule hat die Pflicht, den guten Geist der Ahnen in der Jugend zu pflegen, und muſs daher dem in unser Volkstum eindringenden Materialismus der Gesinnung entgegentreten und den deutschen Idealismus zu bewahren suchen. Ein hervorragendes Mittel hierzu ist die Einführung der Jugend in die deutsche Dichtung, besonders die Volksdichtung.

3. Volksmärchen, Volkssage, Volksspruch und Volkslied sind Spiegelbilder des deutschen Volkscharakters; sie erheben und idealisieren, was die heutige Zeit verflacht; sie bieten der Volksschule wertvollen Stoff zur Pflege deutschnationaler Tugenden.

4. In der Volksdichtung liegt eine bedeutende Einigungskraft für die Stände und Stämme unseres Volkes.

5. Die Volksschule gewähre der Volksdichtung auf allen Stufen eine Heim- und Pflegstätte.

a) Auf der Unterstufe gebührt dem Märchen, wenn auch nicht eine centrale Stelle, so doch eine hervorragende Bedeutung unter den Erzählstoffen.

b) Auf der Mittel- und Oberstufe finde die Sage gebührende Berücksichtigung und zwar im heimatkundlichen Unterricht die Ortssage, im Geschichts-, Geographie- und Leseunterricht die Helden- und Göttersage, letztere besonders im Hinblick auf die Sitten und Gebräuche des Volkslebens, die im altgermanischen Götterglauben wurzeln. Das Lesebuch enthalte den Stoff des Nibelungenliedes in einer dem kindlichen Verständnis angepaſsten Bearbeitung, wie ferner eine Auswahl der übrigen Sagen, die durch typische Bedeutung und nationalen Bildungswert hervorragen. Ergänzt werde der den Schülern darzubietende Sagenstoff durch planmäſsige Benutzung der Schülerbibliothek, die mustergiltige Sammlungen von Helden-, Götter- und Landschaftssagen enthalten muſs.

c) Die Volkssprichwörter gehören in reicher Auswahl ins Lesebuch. Sie dürfen im Unterrichte als Mittel zum Zwecke, als Sachbeispiele in der Sprachlehre, als Übungsstoff bei den Rechtschreibübungen, als Vorschriften im Schönschreibunterrichte, erst dann auftreten, wenn ihr Sinn und Inhalt im Gesinnungsunterrichte erläutert und zum geistigen Eigentum der Kinder gemacht ist.

d) Das Volkslied muſs in den Lese- und Liederbüchern, im deutschen Sprach- und Gesangunterrichte mehr als bisher berücksichtigt werden.

**IV. Fritzsche,** Nach welchen Grundsätzen ist der Geschichtsunterricht zu gestalten, wenn er monarchisch-patriotische Gesinnung wecken und historischen Sinn bilden soll? Sammlung päd. Vorträge. VII. Band, Heft 10. Bielefeld. A. Helmich.

1. Wahre vaterländische Gesinnung und wahren aufopferungsfähigen Patriotismus vermag am besten die nationale Geschichte zu erzeugen. Darum gehört in den Lehrplan einer deutschen Volksschule auch nur die Geschichte des deutschen Reiches. Doch sind nur diejenigen Begebenheiten zu behandeln, welche von nachhaltigem

Werte und von bleibender Bedeutung geworden sind und die Haupteigentümlichkeiten der nationalen Entfaltung in helles Licht stellen. Die Geschichte der übrigen Kulturvölker kann und darf nur insoweit Berücksichtigung finden, als sie zum Verständnis der nationalen unbedingt erforderlich ist.

2. Den Inhalt des nationalen Geschichtsunterrichtes hat nicht wie bisher die Staatsgeschichte, sondern die gesamte Volks- und Kulturgeschichte zu bilden. Doch können im Volksschulunterrichte nur die Marksteine deutschen Kulturlebens eingehende Betrachtung erfahren, und aus ihnen ist wiederum nur das hervorzuheben, was ihnen typisch ist und das Verständnis der nationalen Entwicklung und die Erkenntnis des sozialen Fortschrittes zu fördern imstande ist.

3. Der nationale Geschichtsunterricht schreitet von Epoche zu Epoche chronologisch vorwärts. Innerhalb jeder Epoche bestimmt jedoch den Gang des Unterrichts nicht die Chronologie, sondern die Apperzeptionsfähigkeit der Zöglinge, um so den inneren Ursachen leichter und besser nachgehen zu können. Durch retrospektive Betrachtung wird der äußere Zusammenhang der Ereignisse hergestellt.

4. In der normal-gegliederten achtklassigen Schule erfolgt die Verteilung des geschichtlichen Stoffes stufenweis, so daſs jedem Schuljahre einheitliche, abgeschlossene Geschichtsganze zugewiesen werden. Doch empfiehlt es sich, aus psychologischen und praktischen Gründen, im letzten Schuljahre eine abschlieſsende und vertiefende Betrachtung namentlich der Neuzeit vorzunehmen. Die weniger gegliederte Volksschule kann der konzentrischen Kreise nicht gänzlich entbehren, und darum empfiehlt sich für diese eine zweimalige Durchwanderung des Stoffes, doch so, daſs die zweite nicht neubauend, sondern ausbauend und vertiefend verläuft.

5. Der Geschichtsunterricht stütze sich soviel als möglich auf die Anschauung. Darum wurzele er in der Heimat, ziehe soweit als möglich die mit lebenden Einzelzügen ausgestatteten Quellenstoffe heran und sorge für eine klare und deutliche Auffassung des Schauplatzes und der Zeitverhältnisse der historischen Begebenheiten.

6. Der Geschichtsunterricht verschaffe dem Schüler eine klare Einsicht in den inneren und äuſseren Werdegang seiner Nation und in das innere und äuſsere Gewordensein der gegenwärtigen Verhältnisse. Darum decke er die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Ereignissen auf, lasse die historischen Charaktere und Thatsachen in sittlichem Lichte erscheinen und stelle durch wertvolle Vergleiche den Fortschritt der nationalen und sozialen Entwicklung von Epoche zu Epoche fest.

7. Der Geschichtsunterricht trage Sorge, daſs des Schülers historisches Wissen zur freien Verwendbarkeit gebracht werde. Darum bilde er zusammenhängende Reihen aus, stelle fleiſsig zielbewuſste Wiederholungen und planmäſsige Übungen an und bringe endlich das geschichtliche Wissen mit dem gesamten Unterrichtsstoff in engste Verbindung.

E. Rs.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

## A Abhandlungen

# Der substantielle und der aktuelle Seelenbegriff und die Einheit des Bewufstseins

Von

O. Flügel

(Fortsetzung)

### Flechsig

Bei Flechsig ist weniger die Rede von dem aktuellen oder substantiellen Seelenbegriff, vielmehr handelt es sich bei ihm vornehmlich um die Grundlage der Einheit des Bewufstseins, nämlich um die Associationen. Zwar huldigt er auch hinsichtlich des ersten Punktes einer bestimmten Ansicht, sie spricht sich etwa in den Worten aus: »Zum umfassenden Studium alles geistigen Geschehens, ganz gleichgiltig, ob es ins Bereich des Normalen oder Pathologischen fällt, mufs sich gesellen das Streben, jede geistige Erscheinung zurückzuführen auf Eigentümlichkeiten, auf Faktoren der körperlichen Organisation, auf körperliche Vorgänge. Hierzu bedarf es auf der einen Seite einer naturgemäfsen Zergliederung der Seele, welche wirklich die Darstellung der letzten seelischen Elemente gewährleistet, und der Anknüpfung dieser Elemente an ihre materiellen Träger insbesondere des Gehirn.« [1]) Hiernach wird keine substantielle Seele angenommen, sondern Seele ist nur ein zusammenfassender Ausdruck für die Gesamtheit der einzelnen geistigen Vorgänge, und diese werden gedacht als Zustände, Akte, Funktionen des materiellen Gehirns nach seinen einzelnen Teilen. Diese Anschauung wird auch im folgenden immer deutlicher hervortreten. Doch scheint sie überall ohne nähere Erörterung vorausgesetzt zu werden. Flechsig hat sich für seine Arbeiten zunächst folgende Fragen gestellt: Welche Hirnteile sind in Thätigkeit, wenn wir denken oder fühlen, welcherlei chemische und

[1]) Flechsig, Professor der Psychiatrie in Leipzig: Die Grenzen geistiger Gesundheit und Krankheit. Rede. Leipzig, Veit, 1896, S. 17.

physikalische Vorgänge sind hierbei beteiligt? Unser gesichertes Wissen beschränkt sich im wesentlichen auf die Gestaltungsverhältnisse, die Form der Gewebselemente, an welche die geistigen Erscheinungen geknüpft sind, ihre gegenseitige Verbindung, ihre Lokalisation im Gehirn. Ein Zurückführen auf die zu Grunde liegenden Substanzen und Kräfte ist noch nicht möglich. Wir wissen nur, dafs die im Gehirn vorhandenen chemischen Elemente in Betracht kommen; wir vermuten, dafs diese Elemente sich im lebenden Gehirn zu den kompliziertesten Körpern unseres Planeten verbinden; aber wir kennen vorläufig nur Zersetzungsprodukte der psychischen Substanz und somit liegen selbst die vorstellbaren Grenzen des Naturerkennens auf diesem Gebiete noch in nebelhafter Ferne.[1])

Demnach sieht Flechsig vorläufig ab von der Frage, welcherlei Kräfte die geistigen Zustände sind, ob Bewegungszustände oder nicht, er fragt nur, an welche Substanzen erfahrungsgemäfs das geistige Leben geknüpft ist oder welches die unabweislichen Bedingungen dafür sind. Darauf ist die Antwort: Die geistigen Erscheinungen zeigen sich gebunden an das lebende Gehirn, und dessen Elemente scheinen die kompliziertesten Körper unseres Planeten zu sein.

Die Kompliziertheit der Gehirnteile und deren Moleküle wird für unsre Herbartsche Metaphysik noch weit gröfser dadurch, dafs wir Grund haben, die inneren Zustände hinzuzunehmen. Darnach ist jedes einzelne Element eines Moleküls Träger eines sehr komplizierten Systems innerer Zustände; ferner entsprechen sich innere und äufsere Zustände immer ganz genau. Die äufseren Zustände, also die Vorgänge der Bewegung und des Gleichgewichts erzeugen gewisse innere Zustände in den einzelnen letzten einfachen Elementen. Ebenso mufs mit der Abänderung des inneren Gleichgewichts auch eine Abänderung des Gleichgewichts unter den äufseren Zuständen verbunden sein. Wenn wir nun die geistigen Vorgänge als die innern Zustände des einfachen Wesens der Seele ansehen, so versteht sich die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele im allgemeinen ganz von selbst wie dies schon oft auseinandergesetzt ist. Dies sucht die Hirnanatomie und Physiologie im besondern darzulegen, nämlich welche Teile des Gehirns bei diesen und welche bei jenen geistigen Zuständen thätig sind. Es kommt ihr also auf eine Lokalisierung der Bedingungen an, an welche die verschieden geistigen Funktionen gebunden sind.

Bei der Feststellung dessen, was in dieser Hinsicht der Physiologie als gesichert gilt, ist bekanntlich die äufserste Vorsicht nötig. Sagte doch Lotze, er habe im Stillen die statistische Bemerkung ge-

[1]) Flechsig: Gehirn und Seele. Rede. Leipzig, Veit, 1896, S. 11.

macht, dafs die grofsen epochemachenden Entdeckungen der Hirnphysiologie etwa eine Lebensdauer von 4—6 Jahren haben. Und Henle bemerkt: »Die Anatomen wie Carus und Huschke waren dienstfertig genug, eine den drei Seelenvermögen der Psychologen entsprechende Dreiteilung des Gehirns zu unternehmen. Dem Vorstellungsvermögen wurde die Grofshirnhemisphäre, dem Gefühlsvermögen Teile des Mittelgehirns, dem Willensvermögen das Kleinhirn eingeräumt.« [1]) Und über Meynert urteilt Flechsig, dafs seine Anschauungen über Gliederung des Grofshirns und einen vorderen motorischen und hinteren sensiblen Teil sich auf eine Fülle von falschen Voraussetzungen und Mifsverständnissen zum Teil der gröbsten Art stützen. Es handelt sich hier um ein wahres Labyrinth von Irrtümern.« (Gehirn und Seele 68.) Gewifs bemerkt Flechsig mit Recht: »Vermuten läfst sich auf dem Gebiete der Hirnanatomie vieles; die absurdesten Angaben haben oft lange Zeit geherrscht.« [2])

Auch daran sei erinnert. Flechsig hat seine Schrift dem verstorbenen Physiologen Ludwig gewidmet. Dieser wandte in seinem vortrefflichen Lehrbuch der Physiologie (1859, I, 594) gegen die Annahme einer einfachen Seele im Gehirn ein, bei dieser Annahme bedürfe es noch mannigfaltiger Zwischenorgane zwischen Nerven und Seele. [3]) Nun an dergleichen Zwischenorganen fehlt es nicht. Jede Seite der Flechsigschen Arbeiten legt davon Zeugnis ab.

Wenden wir uns nun zu Flechsig selbst. Er beschreibt zunächst die Sinnescentren, in welche die Sinnesnerven endigen und von wo gewisse Bewegungsnerven ausgehn. Verschieden davon sind die drei grofsen Associationscentren. Aufserdem giebt es noch Associationsbahnen teils innerhalb der Sinnescentren, teils zwischen diesen, teils zwischen den Sinnescentren und Associationscentren. Doch hören wir ihn selbst ausführlich darüber: »Der uralten Unterscheidung von Sinnlichkeit und Verstand entspricht die Sonderung von Sinnes- und Associationscentren. Nur etwa ein Dritteil der menschlichen Grofshirnrinde steht in direkter Verbindung mit den Leitungen, welche Sinneseindrücke zum Bewufstsein bringen und Bewegungsmechanismen (Muskeln) anregen; zwei Dritteile haben hiermit direkt nichts zu schaffen, sie haben andere höhere Bedeutung. Welcher Art dieselbe ist, läfst schon die mikroskopische Untersuchung bis zu einem ge-

[1]) Henle: Anthropolog. Vorträge. 1880, II, 27.

[2]) Rede, 1896 in München gehalten auf dem Psychologentage. S. 10.

[3]) S. Flügel: Der Materialismus 1865, S. 34. Meynert hingegen meinte, alle Zwischenorgane würden unnütz, wenn die Seele einfach wäre. Vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. XIX, 427 ff.

wissen Grade erkennen. Während jedes Sinnescentrum der Hirnrinde einen besonders charakteristischen Bau besitzt, der bei einzelnen deutlich erinnert an die Nervenausbreitungen je in den zugeordneten äufsern Sinneswerkzeugen, tragen die höhern Centren — welche ich der Verständlichkeit halber von vornherein als geistige bezeichnen will, als Denkorgane gegenüber den innern Sinnen, ein mehr einheitliches Gepräge, einen gleichmäfsigen Typus der mikroskopischen Struktur, obgleich sie sich über die verschiedenen Regionen der Hirnoberfläche ausbreiten Sie bilden einesteils das eigentliche Stirnhirn, den hinter der freien Stirnfläche unmittelbar über den Augen gelegenen Hirnteil, ferner einen grofsen Teil der Schläfen und Hinterhauptslappen, ein mächtiges Gebiet im hintern Scheitelteil und endlich die tief im Innern des Hirns versteckte insula Reilii. Also mehrere grofse wohlgegliederte Bezirke giebt es im menschlichen Gehirn, welche nicht direkt mit Sinneseindrücken von aufsen her oder aus dem Körperinnern, noch mit Bewegungsimpulsen zu thun haben, deren Thätigkeit somit ganz nach innen gerichtet ist. — Aber dieselben bieten noch andere Besonderheiten, welche von vornherein auf ihre höhere geistige Bedeutung hinweisen.

Noch einen Monat nach der Geburt sind die geistigen Centren unreif, gänzlich bar des Nervenmarkes, während die Sinnescentren schon vorher, ein jedes für sich, völlig unabhängig von den andern, herangereift sind. Erst wenn der innere Ausbau der Sinnescentren zum Abschlufs gelangt ist, beginnt es sich allmählich in den geistigen Centren zu regen, und nun gewahrt man, wie von den Sinnescentren her sich zahllose Markfasern in die geistigen Gebiete vorschieben und wie innerhalb einer jeden dieser letzteren Leitungen, die von verschiedenen Centren ausgehn, mit einander in Verbindung treten, indem sie dicht nebeneinander in der Hirnrinde enden. Die geistigen Centren sind also Apparate, welche die Thätigkeit mehrerer inneren (und somit auch äufseren) Sinnesorgane zusammenfassen zu höhern Einheiten. Sie sind Centren der Association von Sinneseindrücken verschiedener Qualität von Gesichts-, Gehörs-, Tasteindrücken etc. und sie erscheinen insofern auch als Träger einer Coagitation, wie die lateinische Sprache prophetisch das Denken bezeichnet hat; sie können also spezieller Associations- oder Coagitationscentren heifsen. — Diese aus dem anatomischen Bau sich unmittelbar ergebende, sich geradezu aufzwingende Hypothese könnte so lange für unzureichend begründet gelten, als sie nicht die Probe der klinischen Erfahrung bestanden hat; diese aber ergiebt thatsächlich zahllose Beweise für ihre Richtigkeit. Die Erkrankung der Associationscentren ist es vor-

nehmlich, was geisteskrank macht; sie sind das eigentliche Objekt der Psychiatrie. Sie finden wir verändert bei denjenigen Geisteskrankheiten, deren Natur uns am klarsten ist, weil das Mikroskop Zelle für Zelle, Faser für Faser deutlich die zugrunde liegenden Veränderungen erkennen läſst; und so können wir direkt nachweisen, welche Folgen es für das geistige Leben hat, wenn sie zu mehreren oder zu vielen oder auch sämtlich desorganisiert sind. In ein wirres Durcheinander geraten die Gedanken, neue fremdartige Gebilde erzeugt der Geist, wenn sie krankhaft gereizt werden, und völlig verloren geht die Fähigkeit, die Vergangenheit zu nützen, die Folgen der Handlungen vorauszusehen, wenn sie vernichtet werden. Sie sind die Hauptträger von dem, was wir Erfahrung, Wissen und Erkenntnis, was wir Grundsätze und höhere Gefühle nennen, zum Teil auch die Sprache; und so wird all das Können mit einem Schlage hinweggefegt, wenn z. B. Gifte die geistigen Centren ihrer Erregbarkeit berauben? (Gehirn und Seele S. 24.)

Hieran mag zunächst die Frage geknüpft werden: Hat man die Associationscentren in dem Sinne zu deuten, daſs wenn sie noch nicht, oder nicht mehr gesund vorhanden sind, auch die Association ausbleibt? Das ist nicht der Fall. Es wird berichtet: »Bei der Maus und dem Hamster (und wahrscheinlich allen Nagern) fehlen die Associationscentren vollständig. Sinnessphäre stöſst an Sinnessphäre... Bei den Raubtieren sind die Associationscentren noch klein; man vergleiche nur das durch Rindenreizung abgrenzbare frontale Centrum des Hundes und der niedern Affen mit dem menschlichen! Erst in der Reihe der Katarhinen (höheren Affen) erreichen die Associationscentren die gleiche Ausdehnung wie die Sinnescentren und erst beim Menschen wachsen sie darüber hinaus« (a. a. O. 84).

Aus diesen Mitteilungen geht hervor, daſs zur Association der Vorstellungen die Associationscentren nicht erforderlich sind. Associationen der verschiedensten Sinneseindrücke und deren gegenseitige Reproduktionen nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit, der Reihenfolge wie dem der Ähnlichkeit finden bei der Maus und dem Hamster und gar bei dem Hunde in hohem Grade statt, ja man möchte sagen, ebenso gut als bei dem Menschen, in mancher Beziehung sind die Associationen z. B. beim Finden eines früher gegangenen Weges beim Hunde noch fester als bei uns. Darum bemerkt auch Flechsig, daſs da, wo die sogenannten Associationscentren fehlen, doch Associationsfasern und Bahnen innerhalb der Sinnescentren vorhanden sind. Die Rinde jeder Sinnessphäre setzt sich aus zwei verschiedenartigen Schichtenkomplexen zusammen. Erstens aus den für sie spezifischen

Elementen (z. B. Körnern der Sehsphäre, Cylinderzellen der Hörsphäre etc.) und zweitens aus Elementen des Associationssystems, welche sich über die gesamte Rinde verbreiten. Die Associationscentren enthalten in ihrer Rinde nur Elemente der letzteren Art: diese Schichten gehen aber auch auf die Sinnescentren über, so dafs letztere vielfach Anklänge an den Bau der Associationscentren erkennen lassen« (Gehirn und Seele S. 85). Bei der Maus und dem Hamster finden sich von Associationssystemen nur solche, welche innerhalb der Rinde verlaufen.« Die Association kommt demnach auch ohne die Associationscentren zustande. Es genügen dazu die sogenannten Associationsapparate innerhalb der Sinnessphären.

Bleiben wir zunächst bei den Associationszellen innerhalb der Sinnessphären stehen. Denken wir zuerst an eine Sinnessphäre. Die verschiedenen Empfindungen eines Sinnes werden associiert, wie die Töne einer Melodie, oder die Reihenfolge der Gesichtseindrücke eines Weges, oder Farbe und Gestalt etwa die Form der Flasche mit dem Weifs der Milch. Derartige Associationen kommen nicht lediglich dadurch zustande, dafs die betreffende Sinnessphäre eine zusammenhängende Masse bildet, und die verschiedenen Eindrücke hier sich ausgleichen. Vielmehr mufs jeder Eindruck unverändert und distinkt bleiben, nicht so, dafs etwa zwei Töne in einen mittleren, zwei Farben, wie etwa rot und blau in die mittlere violett übergehn. Die Empfindungen bleiben qualitativ unverändert, aber sie werden associiert; wenn also der Ton c und der Ton e gleichzeitig erklingen, so wird zunächst jeder durch eine besondere Nervenfaser des Hörnerven geleitet, aber auch im Hörncentrum müssen sie gesondert oder unterschieden bleiben, wenn nicht der mittlere Ton d sich ergeben soll. Es mufs also auch hier associiert werden. Ohne Zweifel wird Flechsig als das Mittel, wodurch diese Association stattfindet, die Associationszellen innerhalb der Sinnessphäre ansehen.

Nun hebt Flechsig sehr oft hervor, dafs sich die Sinnesnerven und Sinnescentren im Menschen eher entwickeln, als die sogenannten Associationszellen. »Manche Sinnesleitungen sind im achtmonatlichen Fötus schon »fix und fertig«, wenige Tage oder Stunden nach der Geburt sind die Sinnesleitungen fähig Sinneseindrücke zu vermitteln. Allein »betrachtet man das Gehirn eines Neugeborenen näher, so ergiebt sich, dafs die einzelnen Sinnessphären unter einander fast vollständig leitender Verbindungen entbehren.[1])«

---

[1]) Aus Flechsigs Rede über die Associationscentren des menschlichen Gehirns, gehalten auf dem Münchener Psychologenkongrefs. 1896, S. 9.

Und aus diesem Fehlen leitender Verbindungen zwischen den Sinnescentren schliefst nun Flechsig, dafs wohl z. B. Gesichts- und Tastempfindungen jede für sich entstehen können, aber keine Associationen zwischen den Empfindungen aus verschiedenen Sinnessphären also z. B. zwischen Gesichts- und Tastempfindungen. Denn es würde durchaus unerklärlich sein, wie es zur Association von Hör- und optischen Eindrücken kommen sollte, wenn die Sinneserregungen nicht über die eine oder andere Sinnessphäre hinaus sich erstrecken sollte. (Gehirn und Seele, S. 58.) »Das Neugeborne, das junge Kind hat also vermutlich eine ganze Anzahl gesonderter Bewufstseinskreise. Jede Sinnessphäre repräsentiert zunächst ein besonderes selbständiges Organ, welches Sinneseindrücke einer Qualität in sich aufnimmt, mehr oder weniger verarbeitet d. h. verknüpft, sie auf den Bewegungsapparat des zugehörigen Sinneswerkzeuges überträgt, vielleicht Bewegungen desselben einübt u. dergl. m. Im Anfang erscheinen also die zwischen den einzelnen Sinnescentren liegenden unentwickelten Bezirke der Grofshirnlappen geradezu als Isolatoren, wie die Meeresflächen, welche die Kontinente der Erde trennen.«[1]) (Münchener Rede 9).

Also innerhalb derselben Sinnessphäre werden die einzelnen psychischen Reize verknüpft. Und zwar treten derartige Associationen sehr frühzeitig auf. So berichtet B. Pérez: »Das Süfsschmeckende wurde einige Stunden nach der Geburt angenommen, das Bittere, Saure, Scharfe dagegen mit mehr oder weniger Widerwillen zurückgewiesen. Die Unterscheidung dieser beiden Arten von Geschmack setzt schon wenigstens ein unbewufstes Gedächtnis voraus, wie das Beispiel von jenem Kinde zeigt, das am ersten oder zweiten Tage ohne Verziehen des Gesichts Ricinusöl angenommen hatte, dies aber einen oder zwei Tage hartnäckig zurückwies.«[2]) Ebenso heifst es: »Das Richten des Blickes, um einen Gegenstand zu suchen, reicht bis in die ersten Wochen zurück.« Wenn diese und ähnliche Erfahrungen und ihre Deutungen richtig sind, so hätten wir fast gleichzeitig mit den Sinneseindrücken auch deren Verknüpfung wenigstens innerhalb derselben Sinnessphäre, ja das zweite Beispiel liefse auf Association von Sehen und Gefühl schliefsen. Nun Verknüpfung innerhalb derselben Sinnessphäre giebt ja auch Flechsig zu, aber nicht

---

[1]) Man wolle hier nachlesen, was in dieser Zeitschrift III, 96 von Bayle gesagt ist, der sich desselben Gleichnisses von einem Globus bedient, um nachzuweisen, dafs auf diese Weise die Einheit des Bewufstseins nicht zustande kommen würde.

[2]) Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Nach Ufers Übersetzung. In Manns Deutschen Blättern etc. 1894, S. 13.

zwischen den Eindrücken verschiedener Sinnessphären, bevor Associationsbahnen ausgebildet sind. Doch achte man darauf. Das ist nicht Thatsache, sondern es wird gesagt: Associationen wären »unerklärlich« ohne Associationsbahnen. Es handelt sich also um eine Deutung der Thatsache, dafs Associationsbahnen erst später als die Sinnescentren entstehen. Ob aus diesem anfänglichen Fehlen oder Unausgebildetsein dieser Bahnen wirklich das Fehlen der Associationen folgt, wird sich erfahrungsmäfsig nie feststellen lassen. Denn man könnte am jungen Kinde immer nur vermuten, dafs ein Sinneseindruck mit einem andern gleichzeitig wohl bewufst ist, und wie dann doch der eine den andern nicht reproduziert. Aber auch dies Ausbleiben der erwarteten Reproduktion ist nur erschlossen aus dem Ausbleiben der erwarteten Äufserung der vermuteten Association. Indes schon von vornherein, wenn man von dem Bau des Gehirns gar nichts wüfste, ist nicht anzunehmen, dafs in den ersten Wochen bei einem Neugeborenen aus dem dumpfen indifferentiierten Lebensgefühl zwei oder mehrere Sinnesempfindungen sich gleichzeitig mit solcher Klarheit bestimmt herausheben sollten, dafs sie eine feste Association eingehen und infolge davon eine die andere reproduzieren sollte.

Nun sagt Flechsig: Das Neugeborene, das junge Kind hat vermutlich eine ganze Anzahl gesonderter Bewufstseinskreise. Unter Bewufstseinskreisen ist wohl nichts anderes gemeint als mehr oder weniger bestimmte Sinnesempfindungen. Es ist aber nicht gesagt, ob diese zugleich oder nacheinander eintreten sollen. Dafs mehrere nacheinander ins Bewufstsein eintretende Sinnesempfindungen gesondert bleiben, hat bei einem Kinde gewifs nichts Auffallendes; kommt das ja doch oft genug vor auch bei späterer Ausbildung des Ich, wovon bei Neugeborenen noch nichts vorhanden ist. Flechsig kann also nur gleichzeitig vorhandene Bewufstseinskreise im Sinne haben, die trotz ihrer Gleichzeitigkeit gesondert bleiben. Ganz ähnlich meinte Preyer: anfangs, wenn die Seh-, Hör-, Riech-, Schmeckcentren im Gehirn noch unentwickelt sind, perzipiert jedes für sich, da die Wahrnehmungen auf verschiedenen Sinnesgebieten noch gar nicht miteinander verknüpft werden.... Erst durch häufiges Zusammenvorkommen disparater Sinneseindrücke bilden sich die intercentralen Verbindungsfasern aus.« [1])

[1]) Preyer: Die Seele des Kindes. 1882, S. 368. Sieh dazu Flügel: Die Seelenfrage, 1890, S. 114. Bei jungen Tieren, namentlich Hühnern scheinen Associationen von Empfindungen verschiedener Sinnesgebiete schon in den ersten Stunden des Lebens vorzukommen, wenn jedoch der Anblick des Futters, oder der Ruf der Glucke, oder das Gefühl des Rauhen an den Füfsen bestimmte Bewegungen zur

Dabei ist festzuhalten, dafs bei Neugeborenen weder das Zugleichvorkommen mehrerer bewufster Sinneseindrücke noch viel weniger deren Gesondertbleiben (also der Mangel an Association) beobachtet werden kann. Aufserdem ist es auch ein kaum vollziehbarer Gedanke, dafs in einem Neugeborenen oder nur wenige Tage alten Kinde — denn nach etwa zwei Monaten sind angeblich die Associationscentren ausgebildet — mehrere Vorstellungen zugleich bewufst sein sollten ohne in Ein Bewufstsein zu fallen. Und abgesehn davon ist dies wider alle Analogie. Anfangs verschmilzt in dem Kinde, soweit wir es beobachten können, alles, was sich gleichzeitig darbietet, zu einem Ganzen. Der Tisch und die Stube, Bild und Rahmen, Rofs und Reiter, Kahn und Fährmann etc. werden in einem Akte auch als Ein Ding aufgefafst und mit Einem Laut benannt. Erst allmählich infolge der Beweglichkeit der Dinge tritt die Sonderung ein. Nirgends zeigt sich das Zusammenfassen verschiedener Sinnesempfindungen oder Merkmale als ein besonderer Akt nach oder neben dem Auffassen der einzelnen sinnlichen Merkmale des Dinges. Vielmehr macht es dem Kinde offenbar Mühe das Ding z. B. Zucker oder einen Apfel in seine einzelnen Merkmale zerlegt zu denken. Es ist fast als suchte man Kants falsche Erkenntnistheorie physiologisch zu rechtfertigen, wie der berühmte Gehirnforscher Huschke einst Kants drei Seelenvermögen physiologisch nachwies. Kant dachte die sinnlichen Merkmale durch die Sinnlichkeit aufgefafst, dann kommen nach ihm die Formen und ordnen die Wahrnehmungen nach Raum und Zeit, weiter kommt der Verstand und bringt die so geordneten Wahrnehmungen in die Kategorieen der Substantialität etc. Dann kommt die Vernunft mit den Ideen; daran erinnert folgender Satz von Flechsig: Einer selbständigen Thätigkeit ohne die Sinnescentren sind die Associationscentren nicht fähig, der Inhalt wird geliefert von den Sinnescentren, aber die Anordnung, welche sie diesem Inhalt geben, hängt ausschliefslich von ihrer a priori gegebenen Mechanik ab. Ohne den Besitz der Associationscentren würden wir völlig aufser stande sein, die Nachrichten, welche die verschiedenen Sinne von einem und demselben äufseren Objekte geben, zu einem einheitlichen Ganzen zu verarbeiten, zu einer Objektvorstellung zu verknüpfen. Es lassen sich unschwer Gehirnformen denken, welchen die Thätigkeit abgeht, die Eindrücke der verschiedenen Sinne zu einheitlichen Gebilden zu ver-

Folge hat, so wird wohl hier ein durch den ganzen Organismus bedingter Mechanismus ausgelöst. Darauf aber ist die Association vorhanden, sieh Flügel: Seelenleben der Tiere, 1886.

arbeiten — und unter krankhaften Verhältnissen kommt dies ja auch beim Menschen vor.« (Münchener Rede 19.) Ja unter krankhaften Verhältnissen, wo sich etwa das Ich in mehrere Ich gespalten hat, oder bei so geringer geistiger Entwicklung, wo kaum zwei verschiedene Vorstellungen distinkt und gleichzeitig vorhanden sind. Jedenfalls ist ein Akt der Synthese im Sinne Kants als ein besonderer Akt nicht zu beobachten. Aber entschieden falsch ist es, zu sagen: Die Anordnung der sinnlichen Eindrücke hängt ausschliefslich von den a priori in den Associationscentren gelegenen Mechanismen (den Kantischen Kategorieen) ab. Dafs wir auf die Töne nur die Zeit (nicht den Raum), auf die Gesichtswahrnehmungen Zeit und Raum anwenden, dafs wir dieses Papier als Viereck und nicht als Kreis ansehen, dafs wir ein Merkmal des Schnees etwa dessen Lockersein nicht mit der Einheit des Goldes verknüpfen etc. — Das hängt sicherlich von den sinnlichen Eindrücken selbst und der Art, wie sie von der Aufsenwelt gegeben werden, ab, nicht von unsern von den sinnlichen Merkmalen unabhängig a priori in uns angelegten Mechanismen.

Flechsig stützt nun seine Ansicht von der Bedeutung der Associationsfasern auch nicht auf psychologische Beobachtung, sondern auf Deutungen des anatomischen Befundes, dafs nämlich gewisse Teile des Gehirns Monate nach der Geburt erst reif werden. Er setzt voraus erstens, dafs die Sinnessphären jede für sich ihres Inhaltes sich bewufst sind und zweitens, dafs die sogenannten Associationsfasern die Association vermitteln. Flechsig sagt darum nicht: Associationen sind ohne jene Bahnen nicht vorhanden, sondern er sagt, sie sind ohne dieselben nicht erklärlich, nämlich vorausgesetzt, dafs die Association durch jene Bahnen vermittelt wird. Es möge einmal diese Voraussetzung gemacht und nun gefragt werden: sind durch diese Bahnen die Associationen erklärlich?

Die Verknüpfung, sagt Flechsig (Münchener Rede 17), erfolgt vermutlich durch besondere umfängliche Zellengruppen, deren Thätigkeit ausschliefslich im Associieren besteht.«

Wie hat man sich nun diese Thätigkeit zu denken, wodurch eine Association bewirkt wird? Nehmen wir an, es soll ein Gesichtseindruck mit einem Tone associiert werden, es sei eine Associationsfaser zwischen beiden vorhanden. Wer hat nun die Association, also beide Empfindungen? wo kommen sie zusammen, damit sie sich verbinden? »Es ist verführerisch leicht, durch einen Federstrich (in der Zeichnung des Gehirns) neue Bahnen zu eröffnen, wenn man etwas zwischen zwei Stellen des Gehirns besorgt haben will, die bisher in keiner gegenseitigen Verbindung gestanden haben. Wenn man

sich solche neue Bahnen durch Nervenfasern repräsentiert denken soll, so befindet man sich gewifs auf dem Gebiet einer sehr lockern Hypothese: denn wir haben aufser in den frühen Entwicklungsperioden kein Beispiel davon, dafs Nervenfasern, die früher nicht leitend gewesen sind, es mit einmal anfangen zu werden.«[1])

Die Phantasie hilft ja leicht nach, unwillkürlich stellt man sich ein Auge vor, welches die betreffende Gesichtsempfindung und Erregung im Hörcentrum samt der beide verbindenden Associationsbahn überblickt und zusammenfafst. Hier kommt in dem alles überschauenden Subjekt die Association zustande. Allein damit ist man von der Voraussetzung abgewichen. Wenn ein solches Subjekt angenommen wird, so verdient die Associationsfaser nicht ihren Namen, denn nicht in ihr, sondern in dem Subjekt associieren sich die beiden Empfindungen. Selbst wenn man dem Seh- und dem Hörcentrum und der Faser Bewufstsein beilegen wollte, so hätte man drei gesonderte geistige Vorgänge. Die Gesichtswahrnehmung wüfste von sich aber nicht von dem Tone, und dieser nichts von jener, und beide nichts von der Faser. Und die Faser? Weifs sie vielleicht von beiden, weil sie beide verbindet? So verbindet ja freilich ein Stock oder ein Strick sein rechtes und sein linkes Ende und bildet insofern ein Ganzes. Aber doch nur für ein auffassendes Subjekt, welches beide Enden und das Verbindende zugleich vorstellt. Oder soll auf der Verbindungsbahn die eine Empfindung zu der andern wandern? Oder sollen sie sich in der Mitte treffen? Das hiefse erstens die Empfindung ansehen als einen äufsern Zustand, der sich ablösen könnte von seinem Träger. Sodann müfste die Theorie es gestatten, dafs der Ton wanderte und vorgestellt würde in einer Sphäre, die nicht Hörsphäre ist. Endlich aber würde man damit zugeben, worauf unsere ganze Betrachtung hinausläuft, dafs nämlich die beiden Empfindungen irgendwo zusammensein, beide auf Einen Punkt, natürlich keinen leeren Punkt, sondern auf Ein Wesen übertragen werden müssen, um sich associieren oder überhaupt auf einander wirken zu können.

Thatsächlich ist nun unser Bewufstsein das Eine Subjekt, dem alle unsere geistigen Thätigkeiten innewohnen. Auf dieses müssen also auch alle durch das Gehirn vermittelten Empfindungen übertragen werden; und alle die Centren und Bahnen sind nur Organe der Leitung und Übermittelung der Reize. Ohne solche Übermittelung wäre weder Vorstellen noch Associieren möglich. Und die

---

[1]) C. Lange, Prof. der Medizin in Kopenhagen: Über Gemütsbewegungen. Eine psycho-physiologische Studie. 1887, S. 70.

geistigen Thätigkeiten werden unterbleiben, oder nur mangelhaft ausfallen, wenn die Leitungsbahnen unterbrochen oder erkrankt sind.

Nennen wir das Eine Wesen, in welchem die Associationen zustande kommen, die Seele, so mufs diese in innigster Wechselwirkung mit den verschiedensten Teilen des Gehirns stehen.

Und wie genau die Verbindung aller Teile des Gehirns ist, darauf macht Flechsig oft und nachdrücklich aufmerksam. »Der gröfste Teil des menschlichen Grofshirnmarkes besteht thatsächlich aus nichts andern als aus Millionen wohlisolierter, insgesamt Tausende von Kilometer messender Leitungen, welche die Sinnescentren untereinander, die Sinnescentren mit den geistigen Centren und diese wieder untereinander verknüpfen und nur aus dieser Mechanik resultiert die Einheitlichkeit der Grofshirnleistungen (Gehirn und Seele 26). Die Trennung des Hirns in zwei Hälften ist thatsächlich nur eine scheinbare, eine rein äufserliche; die Associationssysteme des Balkens sind für die Einheit des Ganzen wichtiger, als es eine Verwachsung der Hemisphären in der Mittellinie, als es der ununterbrochene Übergang der Rinde der rechten Hemisphäre in jene der linken sein könnte. Durch die doppelte Anlage der Hemisphären wird das Gehirn nur doppelt leistungsfähig, nicht in seiner Thätigkeit halbiert. Von den Associationsfasern entwickeln sich die Balkenfasern auffallend früh, sowohl die, welche inmitten der Sinnescentren, als die, welche von deren Peripherie ausgehn, ein Umstand, der die genauere Begrenzung der Sinnessphären gelegentlich nicht unerheblich erschwert. Die Natur ist offenbar bemüht, von vornherein die sensiblen Eindrücke beider Körperhälften zur Einheit zu verschmelzen. Es werden die Empfindungen der linken und rechten Tastsphäre früher associiert als die Erregungen z. B. der linken Tast- und Sehsphäre, der rechten Seh- und Hörsphäre.« 86.

Aus dem Mitgeteilten ersieht man, wie genau alle Teile des Gehirns mit einander verbunden sind. Man könnte also geneigt sein, das, was bei Flechsig Associationsapparate innerhalb der Sinnessphäre heifst, nicht als Associations- sondern Leitungsbahnen anzusehen, als Leitungen, welche den Reiz bis zur Seele fortführen, wo dann die Association zustande kommt. Natürlich könnten sich in der Seele die Associationen nicht vollziehen, wenn nicht die Reize bis zur Seele geleitet würden und hier die Empfindungen auslösten. Insofern sind sie auch bei den Associationen beteiligt und dabei unentbehrlich. Aber die Physiologen wie auch Flechsig haben weniger die Associationen im Auge, als die Reproduktion. Denn die Untersuchungen beziehen sich nicht auf die Zeit, da zwei oder mehrere

Vorstellungen sich verbinden, als vielmehr auf die spätere Zeit, wo eine die andere reproduzieren sollte. Wenn also bei gewissen Störungen ein Unvermögen eintritt, einen Gesichtseindruck richtig zu benennen, oder Geschriebenes zu lesen, so zeigt sich streng genommen nicht die Association als gestört, sondern die Reproduktion.

Bei den klinischen Beobachtungen handelt es sich immer um Erinnerungsbilder, die vorher mit einer Wahrnehmung verknüpft wurden. Weil nun bei Verletzungen der sogenannten Associationscentren gewisse Erinnerungen ausbleiben, wie etwa an den Namen, an den Gebrauch, während das Gesichtsbild z. B. des Löffels noch wahrgenommen wird, so führt dies unmittelbar auf die Vermutung dafs die Associationscentren zu den Erinnerungsbildern selbst in besonders naher Beziehung stehen« (Münchener Rede 17). Ganz gewifs wird dies der Fall sein. Es fragt sich nur, wie man »diese Beziehung« deutet. Wenn die Reproduktionen oder die Erinnerungsbilder unter Umständen ausbleiben, so ist zweierlei möglich. Entweder die Association ist wirklich gelöst oder die Reproduktion ist nur gelähmt, gehemmt zeitweise oder für immer. Unter einer wirklichen Lösung der früher geschehenen Association hätte man sich etwa zu denken, dafs die Erinnerungsbilder wirklich ihren Sitz hätten in gewissen Zellen; mit dem Verschwinden oder der Erkrankung dieser Zellen würden natürlich auch die von ihnen getragenen Bilder verschwunden sein. Dann würde wohl, da das Sinnescentrum unverletzt ist, das Gesichtsbild Löffel entstehen, aber die sonst damit verbundenen Erinnerungsbilder Name, Gebrauch etc. würden ausfallen, weil die Zellen, in denen die Erinnerungen sitzen, verloren gegangen oder erkrankt sind. Das ist die Deutung, welche etwa Munck, Meynert, Ziehen und wohl auch Flechsig den Erscheinungen der sogenannten Seelentaubheit oder Seelenblindheit geben. Sehr energisch gegen eine solche Deutung erklären sich (abgesehn von Goltz) z. B. Henle, Münsterberg, Goldscheider, Liepmann.[1])

[1]) Vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. XIX, 377. Ebenso heifst es in einem Bericht über den Münchener Psychologentag: »Bemerkenswert sind die Erörterungen des Professors H. Obersteiner aus Wien über »Die materiellen Grundlagen des menschlichen Bewufstseins« (Sektion I). Derselbe behauptet im Gegensatze zu dem Materialismus, es seien zwar in der innern Organisation des Nervensystems gewisse Bedingungen gegeben, die das Zustandekommen jener Vorgänge ermöglichen, die man als »bewufste« zu bezeichnen pflegt, es sei aber doch noch keineswegs erwiesen, dafs diese in dem anatomischen Bau des Gehirns gelegnen Bedingungen auch nur annähernd genügten, uns die Bewufstseinsakte verständlich zu machen. Man sei sehr gern geneigt, auf Grund recht schwankender Hypothesen Theorien über die seelischen Prozesse aufzustellen, die sich anscheinend auf anatomische Thatsachen

Dafs Vorstellungen, seien es sinnliche Empfindungen, seien es Erinnerungsbilder ihren Sitz haben sollen in gewissen Zellen, ist ein unvollziehbarer Gedanke. Ein geistiger Vorgang kann immer nur ein innerer Zustand in einem einfachen Wesen sein. Eine Zelle ist aber ein höchst zusammengesetztes Gebilde. Die räumliche Beziehung der einzelnen Elemente, welche eine Zelle oder auch ein Molekül derselben bilden, oder eine Bewegung dieser einzelnen Elemente, ist selbst kein geistiger Zustand, so gewifs ein äufserer Vorgang (Bewegung) kein innerer (geistiger) Vorgang ist. Man könnte also den geistigen Zustand, immer nur Einem der Elemente einer Zelle zuschreiben. Aber diesem Einen Wesen müfsten dann alle geistigen Zustände, sofern sie mit einander in Wechselwirkung also Association treten, zugeschrieben werden, sowohl alle Empfindungen als alle Erinnerungen. Dazu bedarf es allerdings Verbindungen dieses Einen Wesens nach allen Richtungen. Und daran ist ja kein Mangel. Wenn Meynert annimmt, dafs von 600 Millionen Zellen alle mit allen verbunden sind, ist gewifs die Annahme gestattet, dafs Ein Wesen mit 600 Millionen Zellen in Verbindung steht.

Hält man nun fest, dafs eine Zelle nie im eigentlichen Sinne der Sitz einer Vorstellung sein kann, ferner, dafs Associationen nur in Einem Wesen stattfinden können, dessen Zustände eben die sich associierenden Vorstellungen sind, dann bleibt zur Erklärung des Ausfalls gewisser Vorstellungen, oder der Seelentaubheit, Seelenblindheit nur die zweite Möglichkeit übrig, dafs nämlich die ausgefallenen Vorstellungen gehemmt sind. Sie sind noch vorhanden, aber latent. Ohne Zweifel liegt es doch am nächsten, dergleichen Ausfallserscheinungen zu erklären, wie man sonst das Vergessen erklärt, dafs bei mangelnder Reproduktion auch die Association gelöst sei, das ist eine Deutung, die schon empirisch angesehen, in den allermeisten Fällen

stützen, aber einer strengern Kritik nicht Stand halten können. So sei selbst das Dogma, dafs die Hirnrinde Sitz des Bewufstseins sei, nicht fest fundiert; es gebe sogar manche Erscheinungen, die dieser Anschauung eher widersprechen. Auch die Auffassung einzelner Teile der Hirnrinde, z. B. der Rinde des Stirnlappens als »Sitz der Intelligenz« sei anfechtbar. Man habe in jüngster Zeit Bewegungen an den Nervenzellen oder Gliederfasern zu einer Erklärung der verschiedenen Vorgänge und Zustände des Bewufstseins herangezogen. Es fehlten aber für die Berechtigung einer solchen Annahme noch die sichern Beobachtungen Wenn auch die Associationsbahnen zwischen den einzelnen Rindenstellen bei der psychischen Thätigkeit jedenfalls in Aktion treten können und werden, so können sie doch als blofse Leitungsbahnen nicht das Zentrum, den Ausgangspunkt darstellen. Wir seien deshalb nicht imstande, in unsern jetzigen anatomischen Kenntnissen die genügenden Grundlagen für das Verständnis der seelischen Vorgänge zu finden.

nicht zutrifft, denn wie oft kommt es vor, dafs man sich auf etwas nicht besinnen kann, trotzdem man sich genau die damit verbundenen Umstände gegenwärtig hält, aber diese Umstände sind jetzt nicht vermögend, das betreffende Wort, oder dergleichen zu reproduzieren, bald darauf aber tritt es ins Bewufstsein und zeigt, dafs die Association vorhanden war und ist, trotz des augenblicklichen Mangels der Reproduktion.

Wie nun die Reproduktion durch leibliche Einflüsse ganz oder teilweise gehemmt oder zuweilen auch gefördert werden kann, ist oft gezeigt worden.[1] Der Grund liegt immer in dem Umstande, dafs innere und äufsere Zustände einander zur Folge haben müssen, dafs also auch jedem Gedanken in der Seele gewisse Zustände im Leibe und umgekehrt entsprechen. Wenn demnach ein Gesichtseindruck einen Namen reproduzieren soll und es gelingt nicht, so mufs eine Kraft vorhanden sein, welche es verhindert, dafs der Name, der mit dem Gesichtseindruck associiert ist, aus der potentiellen Energie in die aktuelle übergeht. Diese Kraft liegt in gesunden Tagen meist in den übrigen Vorstellungen. Es kann aber auch geschehen, dafs die leiblichen Zustände, die sonst mit der Vorstellung des Namens eintreten, ausfallen. Dieser Ausfall ist bedingt durch eine (krankhafte) Veränderung, und dieser Veränderung mufs auch ein Zustand in der Seele entsprechen. Und dieser letztere Zustand oder wohl richtiger Komplex von Zuständen ist die Kraft, welche das Bewufstwerden des Namens ganz oder teilweise verhindert.

Dafs also Vorstellungen, ja ganze Vorstellungsgebiete völlig oder teilweise, für immer oder zeitweilig ausfallen, wenn gewisse krankhafte Veränderungen im Gehirn eintreten, ist eine Erscheinung, die nach unserer Psychologie sehr erklärlich ist; darnach sind dies alles nur Hemmungserscheinungen, die ausgefallene Vorstellung ist thatsächlich der Seele nicht verloren gegangen, sondern beharrt hier in potentieller Energie,[2] sie war nur nicht ausgelöst worden, weil die

[1]) Aufser auf HERBART sei hier hingewiesen auf CORNELIUS: Über die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele 1871, Beiträge dazu 1880, Abhandlungen zur Naturwissenschaft und Psychologie 1888. VOLKMAR v. VOLKMANN: Lehrbuch der Psychologie § 26, 69, 82. BALLAUFF: Die Grundlehren der Psychologie 1890, S. 282 ff. GRIESINGER: Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten. SPIELMANN: Diagnostik der Geisteskrankheiten. STRÜMPELL: Pathologische Psychologie. UFER: Wesen des Schwachsinns 1893. UFER: Sinnestypen 1895. FLÜGEL in der Besprechung von MÜNSTERBERG, ZIEHEN, MEYNERT u. a. Zeitschr. f. ex. Phil. XIX, 371, 423, 710 u. a.

[2]) Wer sich über das Beharren der Vorstellungen unterrichten will, der sei auf folgendes hingewiesen: VOLKMAR v. VOLKMANN, Psychologie § 26 u. 69, ferner

vorhandenen Kräfte nicht stark genug sind, den Druck zu heben, welcher von der leiblichen Krankheit ausgeht.

Nach unserer Ansicht sind demnach die Zellen der Sinnes- wie der Associationscentren nicht Sitze oder Träger der Vorstellungen selbst, sondern nur Sitze und Träger derjenigen äufseren und inneren Zustände, ohne welche die betreffenden Vorstellungen in der Seele nicht in aktueller Energie auftreten können. Verlust oder Erkrankung dieser Zellen hat gewisse Ausfallserscheinungen im geistigen Leben zeitweilig oder für immer zur notwendigen Folge.

Was man dafür anführt, dafs die Vorstellungen selbst ihre Sitze in gewissen Zellen haben, ist nichts anders, als was Flechsig bemerkt: »Es darf als sehr wahrscheinlich bezeichnet werden, dafs die Gedächtnisspuren der Sinneseindrücke hauptsächlich in den Ganglienzellen der Associationscentren zu suchen sind, bis zu welchen bei Sinneseindrücken die Erregungen von den Sinnescentren hervordringen« (Münchener Rede 17) und »dafs die Gedächtnisspuren überhaupt materieller Natur sind, geht schon aus der einfachen Thatsache hervor, dafs chemische Agentien wie Alkohol u. a. sie vorübergehend oder dauernd verschwinden machen, letzteres ausnahmslos dann, wenn durch das Gift die Ganglienzellen und Nervenfasern der Rinde in gröfserer Menge aufgelöst werden« (Gehirn und Seele 27). Diese Thatsachen beweisen weiter nichts, als die Wechselwirkung, nicht die Identität leiblicher und geistiger Zustände. Was Flechsig die Gedächtnisspuren nennt, sind die notwendigen physiologischen Bedingungen (conditio sine qua non, wie in dieser Beziehung Goldscheider sagt), ohne welche die Vorstellung oder die Reproduktion derselben nicht eintreten kann. Vor allem mufs man festhalten, der

---

Zeitschr. f. ex. Phil. IV. 320, IX. 283, XIII. 184, XIV. 129, XV. 30, XVI. 194, XVIII. 188, XIX. 100, 392, XX. 220. Strümpell: Einleitung in die Philos. S. 273. Hier ist zugleich auf sogenannte unbewufste Vorstellungen oder Dispositionen Rücksicht genommen. Ferner sei an folgende Aussprüche erinnert: Jeder Akt des Denkens, Fühlens und Wollens hinterläfst eine unvertilgbare Spur. Delboeuf Rev. philos. IX, 153. Nichts, was in den menschlichen Geist eingetreten ist, geht verloren. Richet und Encycl. Britt. Artic. Psych. S. XX.

Hensen: Wenn das Gedächtnis statt eine Disposition der Leitungswege zu sein, auf bestimmten Abänderungen der molekularen Anordnung centraler Teile beruht, so würde doch die so rasch vor sich gehende Erneuerung der Substanz unseres Körpers sehr bald solche Spurbildungen vernichten.

Böhm, philos. Monatshefte XIII. Der Stoffbegriff selbst und hauptsächlich der Stoffwechsel scheinen uns der Permanenz der Bilder direkt zu widersprechen. Es fehlt das Vehikulum für dieselben, die Ständigkeit des Trägers der sich gleichbleibenden Vorstellungen.

Materialismus oder die Annahme, die Zellen selbst seien die Träger der Empfindungen und Vorstellungen, ist keine Thatsache, sondern eine blofse Hypothese, die Klinik und der Sektionstisch bieten Thatsachen, keine Theorieen. Thatsache ist, dafs nach isolierten psychischen Ausfallerscheinungen oft Herderkrankungen gefunden werden; dafs Vorstellungen oder Erinnerungsbilder in den zerstörten Zellen gesessen haben, ist die daran geknüpfte Theorie oder vielmehr eine dem handgreiflichen Wesen der praktischen Medizin angepafsten Bildersprache«.[1])

Was dieser Theorie entgegensteht, ist abgesehen von andern, dies: Einmal mufs noch angenommen werden, dafs jede Erinnerung in mehreren Zellen sitzt, dafs also jede Erinnerungszelle noch so und so viel Reservezellen mit dem gleichen Inhalt hat. Aus dem hypothetisch angenommenen Vorhandensein der Reservezellen und deren Aktivwerden erklärt man es, wenn der geistige Ausfall wieder weicht, also die Erinnerung wieder wach wird. Zum andern mufs man fragen: warum werden nicht alle Erinnerungen mit einemmal wach? Was bewirkt die Enge des Bewufstseins? Wir sind uns bekanntlich in jedem Augenblick nur sehr weniger Vorstellungen gleichzeitig bewufst, während wir nacheinander eine überaus grofse Zahl reproduzieren können. Was wirkt hemmend auf die allermeisten unserer Vorstellungen? „Es giebt wie Meynert sagt, wohl einen allgemeinen Schlaf, aber nicht ein allgemeines Wachen der Hirnrinde.[2])

Nach unserer Herbartschen Psychologie ist beides sowohl das Wiederhervortreten der unterdrückten Vorstellungen nach Wegfall der Hemmung wie auch die Enge des Bewufstseins notwendig und begreiflich.

Den Haupteinwand aber gegen eine Verteilung der geistigen Zustände an verschiedene Zellen oder Elemente bildet die Einheit des Bewufstseins. Diese fordert unbedingt, dafs alle bewufsten und unbewufsten Vorstellungen die Zustände Eines einfachen Wesens, der Seele sind.

Flechsig selbst spricht einmal (Münchener Rede 18) von solchen, »welchen jeder Versuch, das Bewufstsein, zu lokalisieren, überhaupt nur als Beweis unlogischen Denkens erscheint.« Gemeint ist der Versuch, verschiedene Bewufstseinszustände an verschiedene Zellen oder Centren zu lokalisieren. Dies ist allerdings ein Beweis unlogischen Denkens, das es für möglich hält, dafs Zustände aufeinander wirken,

[1]) Zeitschrift f. Psychol. u. Physiologie der Sinnesorgane, V, 1893, S. 322.

[2]) Zeitschr. f. ex. Phil. XIX. 432.

die gar nicht zusammen sind. Zusammensein und Zusammenwirken können innere Zustände nur, wenn sie nicht an verschiedene Wesen verteilt, sondern Zustände Eines einfachen Wesens sind. Flechsig hält diesen Erwägungen entgegen: für den Arzt, welcher tagtäglich in diesen Fragen arbeitet, Kranke beobachtet und die Beobachtungen sorgfältig durch Leichenbefund kontrolliert, können Zweifel (an der Lokalisation des Bewufstseins) kaum ins Gewicht fallen.«

Was beweisen solche Erfahrungen? Was sieht der Arzt? Dafs das Bewufstsein an verschiedene Lokalitäten im Gehirn verteilt ist? Keineswegs. Nur dafs das geistige Leben von den verschiedenen Teilen und Zuständen des Gehirns abhängig, mit bedingt ist.[1])

Fassen wir nun noch näher ins Auge, was Flechsig von den eigentlichen Associationscentren lehrt.

Soviel steht fest, ein grofser Teil von Associationen und Reproduktionen ist ohne diese Centren möglich. Das geistige Leben mit seinen mannigfaltigen, festen und beweglichen Associationen entfaltet sich bei den Nagetieren ganz ohne solche Centren, und das hochentwickelte geistige Leben des Hundes, des Pferdes, des Elefanten etc. begnügt sich nur mit ganz geringen Ansätzen von Associationscentren. Erst bei den menschenähnlichen Affen treten letztere deutlicher hervor. Man könnte aber zweifeln, ob ein Gorilla oder ein Hund geistig höher steht.

Gleichwohl darf man es wohl als gewifs ansehen, dafs die geistige Überlegenheit des Menschen mit durch die Associationscentren, die bei ihm allein den Sinnescentren gleichkommen und sie oft überragen, bedingt ist. Dann ist aber der Name Associationscentren nicht ganz passend gewählt. Es ist wahr, das geistige höhere Leben beruht auch auf der Association. Aber die Association und Reproduktion kommt ebenso dem niedern geistigen Leben zu. Insofern ist die Association nicht das Charakteristische der menschlichen geistigen Entwicklung. Darum nennt Flechsig diese Centren auch die geistigen, die Denkorgane oder Cogitationscentren. Welche Bedeutung werden diese Organe für das geistige Leben haben? Dafs ihre Erkrankung auch geistige Störung nach sich zieht, kann nicht befremden. Das hat man ja immer gewufst, dafs gewisse Gifte wie Opium, Lachgas, Alkohol etc. bestimmte Einflüsse auf das geistige Leben ausüben, auch dafs diese Einflüsse nur durch das Gehirn bewirkt werden können, dafs also das

---

[1]) Übrigens ist der Versuch, die geistigen Vorgänge zu lokalisieren so alt, als die Psychologie selbst, von Plato bis auf unsere Zeit. Ausführliches über die Geschichte dieses Versuches s. Volkmann v. Volkmar Psych. § 69. Anmerk.

Gehirn durch jene Gifte eine gewisse bleibende oder vorübergehende Veränderung erleiden mufs. Das ist nun der Fortschritt der neuen Forschung, dafs gezeigt werden kann, welche Veränderung und wo diese stattgefunden hat, so dafs diese oder jene Veränderung in gewissen Gehirnorganen diese oder jene geistige Störung zur Folge hat, wie auch umgekehrt, dafs aus der Beschaffenheit der geistigen Störung auf eine bestimmte Erkrankung gewisser Gehirnorgane sichere Rückschlüsse gemacht werden können. Und so kann die Medizin derartigen Störungen, wie sie etwa durch Alkoholismus oder Syphilis herbeigeführt werden, durch Warnungen vorbeugen, vielleicht auch die leibliche Störung (und damit die geistige) heilen. Insofern ist es gewifs sehr wichtig, zu wissen, wie die Erkrankungen im Gehirn entstehen und welche Folge sie haben. Und dahin gehen die Untersuchungen FLECHSIGS. Er nahm früher vier Associations- oder Cogitationscentren an, jetzt nimmt er die oben erwähnten drei an. Diese sind aber keineswegs geistig völlig gleichwertig, was schon durch ihre Lage bedingt ist, nämlich durch die benachbarten Sinnescentren. Die klinische Beobachtung ergiebt, dafs bei Läsionen des hintern grofsen Associationscentrum u. a. die Fähigkeit schwindet, gesehene und getastete äufsere Objekte richtig zu benennen, eventuell auch (bei doppelseitiger Störung) richtig zu deuten und so richtige Gesamtvorstellungen von der umgebenden Aufsenwelt zu bilden, während die Erscheinungen bei doppelseitiger Erkrankung des vordern Associationscentrums darin überein kommen, dafs die Vorstellung der eigenen Person als eines handlungsfähigen Wesens und die persönliche Anteilnahme an äufsern und innern Geschehnissen irgendwie verändert werden ja eventuell gänzlich verloren gehen.

Bei den komplicierteren geistigen Leistungen wirken wohl alle geistigen und Sinnescentren zusammen, da sie untereinander durch zahllose Nervenfasern verbunden sind.« (Gehirn und Seele 26.)

Welche Aufgabe diese Centren haben, was sie positiv in geistiger Hinsicht wirken, kann man immer sehen an dem, was eintritt, wenn sie aufhören, in geordneter Weise zu wirken. Mit ihrer Erkrankung tritt Zerfall des höhern geistigen Lebens ein, also wird geistige Gesundheit an die Gesundheit dieser Centren gebunden sein, wie die eben angeführten Beispiele zeigen. Dahin gehört auch folgendes: »Indem die körperlichen Triebe die Rinde erregen, beginnt auf associativem Wege unter Teilnahme der äufsern Sinne jener Wechsel, jenes Arbeiten der Vorstellungen, welches uns das Selbstbewufstsein als Kampf der Sinnlichkeit mit der Vernunft wahrnehmen läfst. Neben den treibenden Vorstellungen treten solche auf, an welche

hemmende Gefühle geknüpft sind — und so erlangt die Auslösung von Erinnerungsbildern durch körperliche Triebe auch eine eminent sittliche Bedeutung. Deshalb werden mit Notwendigkeit die Triebe aller idealen Charaktere entkleidet, darum fällt jeder Kampf zwischen den sinnlichen und den an Ideen gebundenen sittlichen Gefühlen hinweg, wenn die Kraft der geistigen Centren erlahmt, wenn ihr geistiger Inhalt schwindet. Jeder Zügelung bar herrschen dann die Leidenschaften; die niedern Begierden, Zorn, Wut, Angst und alle andern Gemütsbewegungen treten in den Vordergrund und behaupten das Feld so lange bis auch die Mechanismen, an welche sie gebunden sind, funktionsunfähig werden. Schon der gewohnheitsmäfsige Alkoholmifsbrauch zeigt uns dieses abschreckende Bild des in seinen edelsten Hirnteilen entarteten Menschen.« (Gehirn und Seele 31.)

Was hier geschildert wird, ist das, was eintritt, wo die höhern apperzipierenden Vorstellungen ganz fehlen oder zu schwach sind. Mangel der Selbstbeherrschung. Selbstbeherrschung ist erst ein Erzeugnis der Erziehung. Sich selbst überlassen würde jede Begierde, jeder Trieb in gerader Linie seine Befriedigung suchen; ja wohl jeder Gedanke würde von gewissen Leibesbewegungen begleitet sein. Jede Vorstellung hat ja das Streben sich im Bewufstsein zu halten und, falls sie unterdrückt ist, ins Bewufstsein zurückzukehren. Wie kommt Selbstbeherrschung zustande? Dadurch dafs mit gewissen Gedanken oder Trieben andere Gedanken associiert werden. Diese werden alsdann von jenen reproduziert; steigen die sinnlichen Triebe, so steigen auch die mit ihnen associierten Verbote, Erinnerungen an Strafen, Drohungen, sittlichen Maxime etc. So kann dem Hunde das selbständige Verfolgen des Wildes gegen seine natürlichen Neigungen abgewöhnt werden. So kann eine Katze dazu gebracht werden, mit Mäusen in Frieden zu leben. So lernt auch der Mensch in weit höherem Mafse an sich zu halten und die niedern Triebe zu beherrschen. Aber sobald die Gedanken, welche die andern beherrschen, wegfallen, oder geschwächt werden, werden jene niedern Triebe ohne Zucht nach ihrem eignen Mechanismus sich geltend machen.

Diese apperzipierenden Gedanken, auf denen die Selbstbeherrschung beruht, können nun auch durch leibliche Einflüsse geschwächt oder gehemmt werden. Wir erfahren dies alle in unzähligen Fällen, wenn man z. B. aus Müdigkeit in Gesellschaft gähnt; wenn Kinder am Ende einer Lehrstunde, also ermüdet, mehr Fehler machen als sonst; wenn Kranke sich in der Sprache gehen lassen und Dialekt reden etc. oder man denke an den Traum, wo meist ganze Teile des Ichs unterdrückt sind. Wenn nun in den edelsten Teilen des Gehirns eine solche

Veränderung vor sich gegangen ist, dafs sie nachträglich sogar durch das Mikroskop festgestellt werden kann, so ist es sehr natürlich, dafs dadurch Zustände in der Seele ausgelöst werden, welche schwächend oder völlig hemmend auf die apperzipierenden Vorstellungen einwirken. Verlieren diese ihre Kraft, dann herrschen allein die durch den Körper und die augenblickliche Lage bedingten Triebe. Dazu kommt, dafs die beherrschenden Vorstellungen später gewonnen sind, als die, welche sich auf unser leibliches Wohl beziehen. Jeder Mensch ist von Haus aus Egoist. Schon der Erhaltungstrieb übt beim Kinde die Handlungen am frühesten ein, welche sich auf leibliches Wohlsein beziehen. »Sorgfältige Beobachtungen bestätigen vollkommen den Egoismus der Kindesnatur, der erst im Laufe der Zeit durch Ausbildung anderer Gefühlskomplexe, nämlich solcher, die sich auf den Nächsten, auf die Gesellschaft beziehen, mehr oder weniger im Zaume gehalten wird. Zur Ausbildung der Vorstellungsgruppen altruistischer Natur ist aber lange nicht soviel Gelegenheit, ja Nötigung vorhanden, als zum Egoismus, und es entsteht daher beim Schwachsinnigen nicht (und, setzen wir hinzu, es unterliegt beim Verfall des Gehirns) der grofse, reiche, in allen seinen Teilen innig verbundene Gedankenkreis, den Herbart als den stärksten Hebel der Erziehung ansieht.«[1])

So erklärt Flechsig einen grofsen Teil der Ursachen der Verwahrlosung bei Gewohnheitsverbrechern aus intellektueller Inferiorität, dafs nämlich die sogenannte Associations- oder Denksphären schlecht entwickelt sind. Daher vielfach die fliehende Stirn des Gewohnheitsverbrechers, welche durch eine ungeheure Entwicklung der lufthaltigen Stirnhöhlen oft scheinbar kompensiert, in der Regel aber noch auffälliger wird. Eine Folge davon ist der völlig mangelnde Hunger nach Wissen, nach geistigem Besitz, der Mangel ernster objektiver Interessen, die Unfähigkeit, sich von der Zukunft ein umfassendes Bild zu machen und so konsequent nach einem vernünftigen Ziele zustreben. Vielleicht beruht auf der geringen Entwicklung der geistigen Centren auch die (bei wirklichen Idioten noch viel stärker ausgeprägte) Lust und Freude an vielfach kaleidoskopisch wechselnden äufsern Eindrücken: die eigentliche Wurzel des Vagabundencharakters und die damit häufig verbundene Erschöpfbarkeit des Gehirns, welche schon nach kurzer Konzentration der Aufmerksamkeit lebhaftes körperliches Unbehagen erzeugt und solche Individuen arbeitsscheu macht, ja zum Verbrechen zwingt, wenn ihnen die Allgemeinheit nicht freiwillig Subsistenzmittel zur Verfügung stellt.

[1]) Ufer: Das Wesen des Schwachsinns. In Manns Deutschen Blättern, 1892, S. 38.

Doch schon diese letztern Charakterzüge lassen sich nicht ohne gewissen Vorbehalt lediglich aus der Kleinheit der geistigen Centren ableiten. Denn zahlreiche einfach beschränkte Individuen mit schlecht entwickelten geistigen Centren des Gehirns lassen keinerlei verbrecherischen Tendenzen erkennen. Die Ursache des eigentlichen aggressiven Vorgehens gegen die Gesellschaft, des Verbrechens bei hoher Intelligenz sieht FLECHSIG in einer Reihe von Einwirkungen auf das Gehirn, welche alle in einem Punkte übereinkommen, darin, dafs sie vorübergehend oder dauernd die Schmerzgefühle aufheben. Zu solchen Ursachen rechnet er erbliche Belastung, alle Narkotika, erschöpfende Exzesse, auch häufige Hypnose etc. Hierdurch sieht er besonders die Körperfühlsphäre im Gehirn, also den Sitz des Schmerzes als geschwächt ja chemisch verändert an.[1])

Und nun ist es ja sehr natürlich zu sagen: wer selbst Schmerz nur im geringen Grade empfindet, kann sich auch anderer Schmerz nicht wirksam vorstellen, es werden ihm also die Mitgefühle mehr oder weniger fehlen, und er wird zum Verbrechen gegen andere neigen. Das ist bekanntlich ein Grundgedanke LOMBROSOS, dem ja FLECHSIG sonst vielfach entgegentritt.

Allein so einfach und einleuchtend dieser Gedanke ist, ist doch viel Vorsicht dabei nötig. Ich habe mich mehrfach in Strafanstalten erkundigt, ob dergleichen Verbrecher besonders unempfindlich gegen körperliche Strafen sind. Dies wurde verneint. Gerade die Messerhelden, hiefs es, sind die feigsten; sie zu leiten, bedarf es meist gar nicht der körperlichen Züchtigung, blofse Androhung, Zeigen der Peitsche, die blofse Gegenwart bei einem Züchtigungsakt genügt, um sie durch Furcht in Ordnung zu halten.

Man wird sich also hüten müssen, diesen einen Punkt ausschliefslich zu betonen. Aufserdem denkt man sich die Sache wohl zu einfach, wenn es heifst: Abschwächung der Schmerzgefühle verdirbt den Charakter. Denn es ist ein sehr zusammengesetzter, weitläufiger Vorgang, wie solche Abschwächung der Schmerzgefühle auf die Phantasie, das Vorstellen, die Mitgefühle, den Willen, die Gewohnheit etc. einwirkt.

Alle die bisher besprochenen Beispiele des Einflusses des Leibes auf die Seele betrafen schädliche Einwirkungen, so dafs Krankheit, Verstärkung der niedern Begierden, Schwächung der Gegengewichte, Verminderung des Denkens, des Gedächtnisses, des Gefühls, des Wollens etc. die Folge waren. Es ist nun natürlich zu fragen: wird

[1]) Die Grenzen geistiger Gesundheit und Krankheit. S. 31 ff.

die Ausbildung des Geistes auch positiv gefördert durch gewisse Eigenschaften des Gehirns? Man könnte hierauf beziehen, was Flechsig vom Genie sagt: »Das Genie beruht im wesentlichen auf einem Fortschritt, nicht auf einem Rückschritt (Degeneration) der Hirnentwicklung; indem es hierbei indes eventuell zu von der Norm abweichenden Gröſsenverhältnissen der einzelnen Hirnteile untereinander kommt, also insbesondere zu einem unverhältnismäſsigen Überwiegen des hintern groſsen über das frontale Associationscentrum (vielleicht auch gelegentlich umgekehrt), wird zu erwägen sein, inwieweit hierdurch Abweichungen vom gemein-menschlichen Wesen bedingt werden, insbesondere jene Eigentümlichkeiten, welche zu der uralten (von Lombroso erneuerten) Sage von der Wesensverwandtschaft der Genialen und der Geisteskranken geführt hat« (Gehirn und Seele 102). »Wir finden, daſs das geistige Centrum der hinteren Scheitelgegend sich bei allen wahrhaft genialen Männern, deren Hirn bis jetzt untersucht worden ist, durch eine besonders starke Ausbildung auszeichnet. Bei manchen Künstlern wie Beethoven und vermutlich auch Bach fällt ausschlieſslich die abnorme Entwicklung dieser Hirngegend auf, bei groſsen Gelehrten, wie bei dem Mathematiker Gauss u. a. sind die hinteren und die vorn im Stirnhirn gelegenen Centren stark entwickelt. Das wissenschaftliche Genie zeigt also andere Verhältnisse des Hirnbaus, wie das künstlerische. Richard Wagner nimmt eine Sonderstellung ein.« (Die Grenzen .. 43.)

Mit alledem ist noch keine Andeutung gegeben, welchen positiven Beitrag eine gewisse Vergröſserung bestimmter Hirnpartieen auf die Förderung des Geistes liefert. In dieser Beziehung ist in den Kreisen der Herbartschen Psychologie die Untersuchung längst eingeleitet und weiter gebildet. Nicht nur im allgemeinen ist die Wechselwirkung zwischen leiblichen und geistigen Zuständen, deren gegenseitige Förderung, Schwächung, Verzögerung, Störung erklärt, sondern die gegenseitige Korrespondenz, namentlich den leiblichen Druck hat Herbart und seine Schule verwendet, um auch insbesondere geistige Eigenheiten, Anlagen, Temperamente, Stimmungen u. dergl. zu erklären, wie da, wo »die Wölbung und Zuspitzung« gestört wird, es teils an Verknüpfung des Neuen mit dem Alten, teils an Präzision der Auffassung fehlen muſs, wie Köpfe entstehen müssen, die nichts erraten, nichts in seiner vollen Beziehung auffassen, während sie sonst mechanisch fleiſsig lernen etc. Ferner wie durch zu frühe Ermüdung längere Gedankenreihen sich nicht bilden oder, wenn gebildet, sich nicht entfalten können. Solche Naturen sind lebhaft aber ohne Tiefe. Sie scheuen die Einsamkeit, weil es ihnen nicht gelingt, einen längeren

Gedankenfaden zu verfolgen. Gesellschaft oder ein Buch mufs ihnen zu Hilfe kommen, nur keine gar zu ernste Gesellschaft, kein streng systematisches Buch, das nennen sie trocken und langweilig; sobald sie sich aufrichtig äufsern.« Natürlich war zu HERBARTS Zeit die Erkenntnis des Gehirns noch viel mangelhafter, als sie heute noch immer ist. Allein dies ist zum Teil durch seine Schüler nachgeholt, teils ist es für die Psychologie weniger wichtig zu wissen, woher ein physiologisches Hindernis kommt, nämlich aus welcher Gegend des Gehirns, viel wichtiger ist für sie, welche Wirkungen auf den Verlauf des geistigen Lebens das vom Leibe ausgehende Hindernis ausübt. Man wird unschwer bemerken, dafs die von FLECHSIG oben geschilderten, zum Verbrechen neigenden Charaktere in vielen Stücken mit dem übereinstimmen, was HERBART in den Briefen über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik von den schwer zu erziehenden Kindern sagt. HERBART geht dabei psychologisch zu Werke und betrachtet das physiologische Hindernis nach seinen psychologischen Wirkungen, gleichviel woher es kommt. FLECHSIG spürt gerade dieser letzten Frage nach. Insofern ergänzen sich beide Betrachtungen. Festzuhalten ist dabei immer, dafs gerade Charaktere von der geschilderten Art einer besonders ihrer Individualität angepafsten Erziehung bedürfen, damit sie nicht dem Verbrechen anheim fallen.

Was nun weiter das Genie anlangt, so hat VOLKMANN im Anschlufs an die Untersuchungen HERBARTS ausgeführt, wie dies namentlich auf den freisteigenden Vorstellungen beruht, und wie Vorstellungen nur soweit freisteigen, wieweit das Vitalgefühl den Vorstellungen freien Raum zum Steigen gewährt. Ein solcher freier Raum ist so gut als gar nicht vorhanden im Blödsinn. Er wird bewirkt, wie FLECHSIG (Münchener Rede 14) hervorhebt, durch doppelseitige Erkrankung der Associationscentren, und zeigt besondere Charaktere, je nachdem die Stirnlappen oder die hintern Centren erkrankt sind — dort überragt im allgemeinen die Indolenz, hier die Incohärenz.

HERBART sieht den Blödsinn gewissermafsen als den Nullpunkt des geistigen Lebens an und bemerkt: Der erste Unterschied der Menschen ist ihre Entfernung vom Blödsinn. Und VOLKMANN setzt hinzu: Wir haben soviel Genialität, als unsere Entfernung vom Blödsinn beträgt.[1] Die Entfernung vom Blödsinn bedeutet das Mafs, welches das Gehirn der eignen Bewegung der Vorstellungen also der geistigen Entwicklung gestattet. Das freie Steigen der Vorstellungen, worin die Genialität mit ihrer Produktivität wurzelt, setzt die höchste

[1] VOLKMANN v. VOLKMAR: Lehrbuch der Psychologie, § 71.

Freiheit oder die geringste unmittelbare Abhängigkeit des Geistes vom Gehirn voraus, und dieses mag wohl bedingt sein durch die von FLECHSIG angegebene Entwicklung des betreffenden Hirnteils.

Bei der von uns überall vorausgesetzten durchgängigen Wechselwirkung leiblicher und geistiger Zustände müfste die Abhängigkeit der Seele viel gröfser sein, als sie im gesunden Zustande wirklich ist; es würden die höhern Gebilde des Denkens, der Vernunft und Sittlichkeit gar nicht entstehen können, wenn nicht Organe vorhanden wären, die, sozusagen, die Seele gegen die beständigen Einflüsse des Leibes schützten. HERBART sah darum in der Gröfse des menschlichen Gehirns die Ursache, dafs die Vorstellungen in der Seele des Menschen ungleich mehr als bei den Tieren nach ihren eignen Gesetzen aufeinander wirken können. Wenn die sogenannten Associationscentren diejenigen Teile sind, die dem Menschen in so hervorragender Weise vor den Tieren zukommen, so werden wir darin die Organe zu erblicken haben, welche die Einwirkungen des Leibes einigermafsen abdämpfen.

Nur so wird den Vorstellungen Raum und Freiheit gewährt. Darum bemerkt HERBART: »Warum findet man das Gehirn verhältnismäfsig so grofs im Menschen und von einer so grofsen Blutmasse durchströmt, während es in niedern Tieren immer kleiner wird, immer weniger Zusammenhang unter seinen Teilen zeigt, ja auf den untersten Stufen des tierischen Lebens gar verschwindet? Warum anders, als weil das Gehirn zunächst für die Seele, aber nicht für das vegetative Leben des Organismus vorhanden ist... Die Dicke und die Ausbreitung der übergeschlagenen Markblätter des Gehirns werden, indem sie die Menge der Elemente vermehren, welchen jede Aktion der Nerven mufs mitgeteilt werden, auch zur Dämpfung, zur Milderung dieser Aktion dienen können; sie werden gleichsam den Ungestüm auffangen, dafs er die Seele nur wenig oder gar nicht treffe und störe. So hätte demnach die Seele in der Gröfse des Gehirns ihren Schutz und Schirm wider die Anfälle des übrigen Organismus.«[1])

Ohne Zweifel wird jedem, auch dem abstraktesten Gedanken ein innerer Zustand in gewissen Hirnelementen und wahrscheinlich eine dadurch bedingte molekulare Bewegung entsprechen. Das Günstigste dabei aber ist, dafs von seiten des Leibes keine Hemmung, sondern eben nur Begleitung, Resonanz eintritt. Eine positive Begünstigung von seiten des Leibes ist bei der Verarbeitung der Vorstellungen

[1]) HERBART, Psych. als Wissenschaft, § 157 u. 159, Werke VI. 108 u. 117.

kaum anzunehmen. Jede Stockung oder Störung wie auch zu grofse Schnelligkeit in der leiblichen Begleitung hat jedesmal eine Störung der geistigen Thätigkeit zur Folge.

An einem Beispiele mag man ersehen, wie nötig es für ein sachgemäfses Denken ist, dafs die Vorstellungen im Geiste sich nach ihren eignen Gesetzen gruppieren und nicht so bleiben, wie sie gegeben werden. Sonderbarerweise sieht Flechsig unser Naturerkenntnis an lediglich als ein Abbild der Aufsenwelt. Er meint, dafs alle unsere anschauliche Kenntnis der Aufsenwelt nur aus Sinneseindrücken und unbewufster Arbeit des Gedächtnisses stammt. Indem die Naturvorgänge gesetzmäfsig verlaufen, kehren Reihen und Gruppen von Sinneseindrücken häufig in derselben Verbindung wieder, und das oft Zusammentreffende, die Häufung gleicher Eindrücke läfst besonders feste und festgeschlossene Gedächtnisspuren zurück, während durch einen gesetzlosen Zufall zusammengeführte Erscheinungen schon vermöge ihrer seltenen Wiederkehr sich nur lose miteinander verknüpfen. Der allem geordneten Denken zugrunde liegende Zusammenhang der Erinnerungsbilder beruht in letzter Linie zum guten Teil auf Eigenschaften der Aufsenwelt, des Weltganzen.« Flechsig beruft sich hier auf Helmholtz.[1])

Wenn man ganz ausschliefslich an eine rein empirische Naturbetrachtung denken wollte, dann könnte man sich allenfalls genügen lassen, wenn der Zusammenhang und die Reihenfolge unserer Vorstellungen derselbe wäre, als die Reihenfolge der Aufsendinge, durch welche unsere Vorstellungen und ihre Reihenfolge entstehen. Dann aber müfste man auf jedes ursächliche Erklären verzichten, d. h. man müfste auf das Erklären überhaupt und also auf das Erkennen verzichten. Denn eine Ursache als solche ist bekanntlich nie gegeben. Freilich beginnt der Begriff der Ursache mit der Reihenfolge, zunächst gilt das Vorzeichen, das Antecedens als Ursache des Nachfolgenden. Und wenn unser Denken allein auf dem Gedächtnis, auf der gegebenen Reihenfolge der Vorstellungen beruhte, würde auch unser Begriff der Ursache und des Naturerkennens dabei stehen bleiben, falls man überhaupt den Begriff der Ursache gewönne. Wollte man der Katze etwa einen Begriff der Ursache zuschreiben, so mufs

[1]) Es sei hier erinnert, dafs nach einer oben angeführten Äufserung Flechsigs nur die unverbundenen, zusammenhangslosen sinnlichen Empfindungen von der Aufsenwelt stammen, dafs deren Zusammenhang aber ausschliefslich von den in den Associationscentren a priori angelegten Mechanismen bewirkt werden soll. Nach den zuletzt angeführten Worten aber soll sogar der wissenschaftliche Zusammenhang der Naturerkenntnisse lediglich eine Abspiegelung der Aufsenwelt sein.

sie ihr Miauen als die wirkende Ursache davon ansehen, dafs die Thüre sich öffnet. Denn in ihr haben sich durch häufiges Zusammentreffen ihr Miauen und das Öffnen der Thür associiert. Das ist das Denken nach dem post hoc ergo propter hoc, die Nacht ist dann die Ursache des Tages, und der Sommer die Wirkung des Frühlings. Warum hinter der Mühle der Flufs so schnell geht? Die Mühle treibt ihn fort. So berufen sich auch die Chinesen darauf, dafs infolge ihres Geschreies die Mondfinsternis verschwindet, denn noch jedesmal ist der Mond wieder nach ihrem Geschrei erschienen. Unzählige Irrtümer und Trugschlüsse beruhen eben darauf, dafs der natürlich entstandene Gedankenzusammenhang für den kausalen Zusammenhang der Dinge selbst galt.

Hier sieht man recht deutlich, dafs die Erkenntnis nicht ein blofses mechanisches Ablaufen der Gedanken ist in der Reihenfolge, wie sie gewöhnlich oder immer von der Aufsenwelt geboten werden. Vielmehr müssen die erworbenen Gedanken nach ihren eignen psychologischen und logischen Gesetzen verarbeitet werden. Es ist ja freilich richtig, dafs all unsere Erkenntnis in letzter Linie nur auf Sinneseindrücken beruht, ferner dafs die Verarbeitung dieser Eindrücke nach Gesetzen geschieht, die man auch Naturgesetze nennen kann. Das vornehmste dieser logischen Gesetze ist, dafs Widersprechendes nicht sein noch geschehen kann. Darum mufs zu jeder Veränderung eine Ursache hinzugenommen werden. Insofern könnte man ja auch sagen, weil die Natur gesetzlich geordnet ist, so dafs in-sich Widersprechendes nicht geschehen kann, darum mufs unser Denken, das auch ein natürliches Geschehen ist, den Widerspruch vermeiden;[1]) und in dieser Beziehung gilt es: wenn unser Weltbild bedingt ist durch unsere Organisation, so ist eben diese unsere Organisation bedingt durch die Welt. Das Gesetz des Denkens ist eben zugleich Gesetz der objektiven Wirklichkeit.«[2]) Dieses Gesetz lautet, was in sich widersprechend ist, das ist auch faktisch unmöglich.

Auf eigentliche psychologische Zusammenhänge der Gedanken nimmt Flechsig überhaupt keine Rücksicht, er untersucht nur, wie weit das Gehirn an unserem geistigen Leben beteiligt ist. Es hat aber zumeist den Anschein, als ob er hierin das ganze Geschäft der Psychologie sähe. Vorläufig meint er freilich hinsichtlich der höhern geistigen Gefühle, sie lassen sich noch nicht näher lokalisieren. Sie sind aber zweifellos genau so an die Hirnsubstanz gebunden wie die

[1]) Vergl. Zeitschr. f. ex. Phil. XIX, 407.

[2]) Weinmann, Wirklichkeitsstandpunkt. 1896.

niedern z. B die Schmerzempfindung. Denn ganz wie die letztern werden sie verändert durch Einwirkungen von Giften, Erschütterungen des Gehirns etc. 99. An diesem allgemeinen Satze kann niemand zweifeln, der eine genaue Wechselwirkung zwischen Leib und Seele annimmt. Es ist aber Aufgabe der Psychologie zu zeigen, wie aus dem Gedankenverlauf unter Mitwirkung des Leibes sich auch die höhern Gefühle und Willensbestrebungen entwickeln und wiederum auf den Leib zurückwirken. Verfasser sieht davon ab.

Wenn man fragt, welche Ansicht hegt Flechsig über die Seele, so machen seine Auseinandersetzungen meist den Eindruck, als halte er die geistigen Zustände ohne weiteres für Thätigkeiten der verschiedenen Gehirnteile. Träger der geistigen Vorgänge scheinen ihm die Gehirnzellen zu sein.

Allein er hebt auch ausdrücklich hervor (Gehirn und Seele 34), dafs er gegen »das Dogma von der Immaterialität der Seele« nichts einzuwenden hat. Und in Wahrheit ist keine einzige von ihm erwähnte Thatsache vorhanden, die sich nicht unmittelbar mit der Annahme einer Seelensubstanz vereinigen liefse; vorausgesetzt, dafs deren Immaterialität nicht als Entbundensein vom Kausalzusammenhang angesehen wird. Man wird dann das, was Flechsig als geistige Thätigkeiten des Gehirns bezeichnet, betrachten als die materiellen Bedingungen der geistigen Thätigkeit. Wenn er bemerkt, man müsse auch von der körperlichen Seite die sittliche Hebung des Menschengeschlechts in Angriff nehmen, und dafs die Kraft des Geistes auch nach der sittlichen Richtung hin im weitesten Mafse vom Körper abhängt, so wird man dies gern zugeben, zumal er selbst hierbei zunächst an die sittlichen Verwüstungen des Alkoholmifsbrauchs etc. denkt.

Flechsig scheint einen besondern Wert darauf zu legen, dafs seine Ansichten in einigen Punkten mit Schopenhauer übereinstimmen. Mehrmals ist davon die Rede. Er bespricht den grofshirnlosen Hund, welchen Goltz längere Zeit am Leben erhalten und beobachten konnte. Der Hund nahm Nahrung auf, äufserte Hunger etc. »Die körperlichen Bedürfnisse wirken also auch bei völligem Grofshirnmangel noch treibend auf den Gesamtkörper und setzen überdies alle die Einzelapparate in Bewegung, welche der unmittelbaren Befriedigung der körperlichen Triebe dienen. Sind diese aber gestillt, so erlöscht die Unruhe und ein ruhiger anscheinend traumloser Schlaf umfängt den Körper, bis intensivere äufsere Reize oder von innen her Nahrungsmangel u. dergl. das Bewufstsein von neuem anfachen, oder wenigstens entsprechende Äufserungen auslösen. Diese Beobachtungen lehren uns die Macht und die Selbständigkeit der körperlichen Triebe

und dafs ein grofser Teil der tierischen Handlungen ausschliefslich durch körperliche Einflüsse ausgelöst wird und mit dem Geist absolut nichts zu schaffen hat. Die Triebe erlangen einen psychischen Charakter erst dadurch, dafs sie im Bewufstsein als Gefühle auftauchen: die letztern stellen also nur die psychische Kehrseite der Triebe dar. Aus den Trieben entwickeln sich die Willenshandlungen erst durch Association der Triebgefühle mit andern körperlichen Gefühlen (der Sättigung etc.) und Sinneswahrnehmungen (der die Triebgefühle beseitigenden d. h. stillenden Geschmäcke, Bewegungen etc.). Erst wenn diese Associationen zustande gekommen sind, setzt sich der zunächst nur ein Leiden andeutende Schrei des Neugeborenen in eine aktive zielbewufste Äufserung um. Erst der durch die Erinnerungsbilder beeinflufste Trieb sollte als Wille bezeichnet werden; insbesondere jedes Wählen setzt Erinnerungsvermögen voraus... Die Beobachtungen am grofshirnlosen Hunde bestätigen sich am Menschen insofern, als dem Neugeborenen Grofshirn und Nervenmark fast vollständig fehlt und so auch chemisch sich von dem des Erwachsenen wesentlich unterscheidet. Der Mensch gleicht also anfangs einem grofshirnlosen Wesen. Und doch sind die Triebe schon mit dem ersten Atemzuge in ihm mächtig, und schreiend verlangt der Körper nach Nahrung. Sind die Triebe befriedigt, wird der Körper nicht von Unlust weckenden äufseren Reizen getroffen, so schwinden auch die Zeichen des Bewufstseins regelmäfsig.« (Gehirn und Seele 17, 48.)

Was zunächst die Zeichen des Bewufstseins am grofshirnlosen Hunde betrifft, so ist es sehr die Frage, ob man es hier mit wirklichen geistigen Thätigkeiten, mit Bewufstsein zu thun hat. Munck deutete bekanntlich die von Goltz an dem betreffenden Hund beschriebenen Bewegungen und Äufserungen als blofse Reflexbewegungen, die sich, ohne zum Bewufstsein zu gelangen, unmittelbar von den Empfindungsnerven auf Bewegungsnerven übertragen und so ungewollt und unbewufst die betreffende Bewegung ausführen. Es sind Auslösungen besonders angelegter, wohl auch eingeübter Mechanismen.

Auch Flechsig scheint zu zweifeln, ob man es hier mit Bewufstseinsäufserungen zu thun hat. Er spricht wohl von Zeichen des Bewufstseins, meint aber zugleich, dafs diese Handlungen mit dem Geist absolut nichts zu schaffen haben; bemerkt freilich auch wieder, Goltz habe klar bewiesen, dafs auch das des Grofshirns beraubte Säugetier keineswegs aller seelischen Regungen völlig bar ist. Jedenfalls schliefst er bewufsten Willen aus.

Sonst wird man dem nur zustimmen, wenn er bemerkt, dafs die niedern Triebe ganz und gar in der leiblichen Beschaffenheit ange-

legt sind, dafs erst einige Erfahrungen der Befriedigung gemacht und mit den Trieben associiert sein müssen, damit Begehrungen und dann später daraus bewufste Willenshandlungen entstehen können. Das ist ja von seiten der Herbartschen Psychologie vielfach näher sowohl hinsichtlich der Tiere als der Menschen auseinandergesetzt. Bemerkenswert dabei ist nur der Zusatz Flechsigs: »Wenn ich hier in nicht zu verkennender Weise mich den Anschauungen nähere, welche die Grundlage von Schopenhauers Philosophie bilden, so möchte ich betonen, dafs ich durchaus auf selbständigem Wege dazu gelangt bin.«

Hier liegt ein Irrtum vor. Mit der Betonung, dafs die leiblichen unbewufsten Triebe noch nicht Willen, nicht einmal Begehrungen sind, nähert er sich nicht Schopenhauer, sondern entfernt sich von ihm. Nach Schopenhauer ist alles Geschehen auch in der unorganischen Natur Wille, nach ihm sind gerade die unbewufsten Triebe recht eigentlich Wille, ja die Organe, in denen diese Triebe ihren Sitz haben, sind nicht Ursachen, sondern Erzeugnisse des Willens. »Die Aktion des Leibes ist nichts anderes als der objektivierte, d. h. in die Erscheinung getretene Akt des Willens. Zähne, Schlund und Darmkanal sind der objektivierte Hunger, die Genitalien der objektivierte Geschlechtstrieb; die greifenden Hände, die raschen Füfse entsprechen dem schon mehr mittelbaren Streben des Willens. Der Wille schafft sich den Leib und zündet sich die Fackel des Intellekts an, um sich Befriedigung zu schaffen.[1])

Von solchen abenteuerlichen Gedanken der alten Naturphilosophie hält Flechsig sich ferne, wie er ja die ganz ähnlichen Spekulationen von Paulsen über die immanenten Beziehungen des Einzelbewufstseins zur Weltseele oder einem geistigen Allleben »gern und neidlos andern überlassen will« (Gehirn und Seele 10). Weltseele und geistiges Allleben ist bekanntlich nur ein anderer Ausdruck für das, was bei Schopenhauer Wille heifst; nennt doch Paulsen selbst seine Psychologie nach Schopenhauer eine voluntaristische.

Demgegenüber hebt Flechsig mit Recht hervor, dafs ein eigentlicher Willensakt weder der Erinnerung noch überhaupt des Bewufstseins entbehren kann; dafs also der Wille nicht der Anfang der geistigen Entwicklung ist, wie Schopenhauer meint, sondern der Wille ist ein verhältnismäfsig spätes Erzeugnis des Geistes; nur auf der Grundlage von Gedächtnis, Gefühl, Begehrung kann sich der Wille bilden.

(Fortsetzung folgt)

[1]) Vergl. hierzu Zeitschr. f. ex. Phil. VII u. VIII über Schopenhauers ethischen Atheismus XVIII, 66 u. Herbart XII, 369.

# Herr v. Massow und die Reform des Landschulwesens

Von
F. Hollkamm in Glindenberg

Im dritten Kapitel seines Werkes: »Reform oder Revolution«[1]) unterzieht Herr v. Massow unter anderm auch das Landschulwesen einer eingehenden Betrachtung und macht inbezug auf dasselbe eine Reihe von Reformvorschlägen. Da der Herr Verfasser selbst von seinen Vorschlägen (S. 119) sagt: »Ob diese Mittel .. die richtigen sind, will ich dahin gestellt sein lassen«, so möge es einem seit längerer Zeit im Landschulwesen thätigen Lehrer gestattet sein, dieselben einer vorurteilslosen Beurteilung zu unterwerfen.

Herr v. Massow fafst seine Reformvorschläge, soweit sie das niedere Schulwesen betreffen, folgendermafsen zusammen: »Verstaatlichung der Volks-, obligatorische Einführung der Fortbildungsschule, Fürsorge für Schüler- und Volksbibliotheken, Hebung des Lehrerstandes und Durchsetzung desselben mit Elementen, welche durch das Leben selbst geschult sind.« Mit jenen Elementen sind civilversorgungsberechtigte Unteroffiziere gemeint, die nach Besuch eines Seminars in den Lehrerstand eintreten sollen. (S. 119.)

Auf dem Lande würde sich nach Herrn v. Massow das Schulwesen etwa folgendermafsen gestalten: An jeder Landschule, insbesondere an den einklassigen Schulen, wird neben dem Lehrer eine Lehrerin angestellt (S. 109). Sie hält am Morgen eine Spielschule (Kindergarten), an der auch sechs- und siebenjährige Kinder, die sonst ohne Aufsicht blieben, teilnehmen können. Unterdes unterrichtet der Lehrer von 6—8 Uhr die Oberstufe, von 9—10 Uhr hat er eine Pause, worauf von 10—12 Uhr die Mittelklasse an die Reihe kommt. Die üblichen Pausen zwischen den Stunden fallen fort. Es wird vielmehr 120 Minuten hintereinander unterrichtet. Diese Zeit wird in 3 Lektionen zu je 40 Minuten geteilt. Das giebt wöchentlich 18 Lektionen, wovon für die Oberstufe zwei auf Turnen, drei auf Geschichte und Geographie, drei auf Rechnen, drei auf Naturkunde und sieben auf Religion und Deutsch kommen. Die Mittelstufe hat zwei Lektionen Turnen, drei Geschichte und Geographie, zwei Naturkunde, zwei Rechnen, zwei Schreiben, vier Religion und vier Deutsch. Von Gesang und Zeichnen schweigt der Verfasser. Die Lehrerin unterrichtet nachmittags von 2—4 Uhr die Unterstufe. Wie hier die Lektionen verteilt werden sollen, wird nicht gesagt. An einigen

[1]) Berlin, bei Otto Liebmann, 1894.

Abenden giebt sie Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Daneben erhalten die Mädchen Haushaltungs- und Kochunterricht. Es wird eine Küche eingerichtet zur Speisung armer Schulkinder und solcher, die einen weiten Schulweg haben. Im Winter kommt dazu der Fortbildungsschulunterricht, der im Sommer verschiedener Ursachen wegen ausfällt. An drei Abenden werden von 5—7 Uhr die 14—17 jährigen jungen Leute unterrichtet. Lesen, Schreiben und Rechnen wird hier nicht in besonderen Lektionen, sondern im Anschlufs an Geschichte, Aufsatz, Haushaltungslehre und Buchführung gelehrt. Aufserdem werden die Schüler in Verfassungslehre und Gesetzeskunde unterrichtet, damit sie später ihre staatsbürgerlichen Pflichten zu erfüllen vermögen und als Wähler nicht zum Stimmvieh herabsinken. Auch in den Organismus der öffentlichen Verwaltung, soweit derselbe in ihrem Gesichtskreise liegt, sollen sie eingeführt werden. Die der Schule entwachsenen Mädchen erhalten ebenfalls an drei Abenden von der Lehrerin Unterricht. Vierteljährlich einmal erscheint der Kreisschulinspektor, — die Lokalinspektion soll aufgehoben werden — um die Schule zu revidieren. Die Schulvorstandssitzungen, an denen nicht nur als Vertreter der Kirche der Geistliche und als Vertreter des Staates der Gemeindevorsteher, sondern auch als Repräsentant der Schule der Lehrer Sitz und Stimme hat, werden unter seinem Vorsitz abgehalten. In seiner Abwesenheit ist der Lehrer sogar stellvertretender Vorsitzender des Schulvorstandes.

Was Herr v. Massow sonst noch über die Landschule und ihre Lehrer äufsert, ist vielfach durchaus zutreffend, so insbesondere, was über die Stellung der Landlehrer zur Sozialdemokratie gesagt wird. Es ist wahr, dafs die ökonomische Lage derselben »Hilfe um jeden Preis« verlangt und dafs mit der zunehmenden Machtlosigkeit des Freisinns, von dem die Lehrer bisher Hilfe hofften, die Versuchung für den Lehrer immer gröfser wird, »sich der Sozialdemokratie in die Arme zu werfen.« (S. 99.) Jedenfalls ist eine eifrige Bekämpfung der Umsturzpartei von ihm nicht zu erwarten. (S. 100.) Es ist darum mit Genugthuung zu begrüfsen, wenn unter den Reformvorschlägen des Herrn v. Massow in erster Linie steht, dafs der Lehrerstand eine höhere Bildung empfange, und dafs seine ökonomische Lage gebessert werde. Auch würde der Fortfall der Lokalschulinspektion wenigstens für die einklassigen Schulen, die Einführung der Kreisschulinspektion im Hauptamte, die damit verbundene häufigere und gründlichere Revision der Schulen sowie endlich die Vertretung des Lehrers im Schulvorstande von günstigen Folgen für unser Landschulwesen sein. Selbst über innere Schulfragen urteilt der Verfasser manchmal recht

einsichtsvoll, wie aus folgender Äufserung hervorgeht: »Jeder richtige Lehrplan mufs sich angliedern an ein Hauptfach. — Für die Volksschule haben wir keine Wahl; das Hauptfach kann nur Religion sein. — Deshalb kann man auch den Religionsunterricht nicht dem Lehrer nehmen und dem Geistlichen übertragen, wenigstens bei den einklassigen Schulen nicht, weil der Unterricht in dieser Klasse ein einheitlicher und der Lehrer in der Lage sein muls, in allen übrigen Fächern an das Hauptfach anzuknüpfen.« (S. 104.)

Haben wir es demnach in Herrn v. Massow mit einem Manne zu thun, der einen Blick für die praktischen Bedürfnisse des niedern Schulwesens besitzt und demselben wohlwollend gegenüber steht, so legt uns das die Pflicht auf, seine Reformvorschläge gründlich zu prüfen. Die Kritik wird sich besonders auf vier Punkte richten müssen, nämlich erstens auf die vorgeschlagene Verstaatlichung des Schulwesens, zweitens auf die Forderung der obligatorischen Fortbildungsschule, drittens auf die durchgängige Beschulung der Unterstufe durch Lehrerinnen und viertens auf die Sonderung der drei Hauptabteilungen der Volksschule und alles, was damit zusammenhängt.

Vor Betrachtung dieser Punkte gestatte der Leser ein paar allgemeine Bemerkungen. Herr v. Massow urteilt in erster Linie vom politischen Standpunkte aus, nicht vom pädagogischen. Eine tiefere Einsicht in das Wesen des erziehenden Unterrichts würde ihn abgehalten haben, gewisse Vorschläge zu thun, wie z. B. die Anstellung ausgedienter Unteroffiziere als Lehrer (S. 115—118), wofür hauptsächlich angeführt wird, dafs »diese Männer neun Jahre nichts gethan haben als lehren und immer wieder lehren.« Diese Einsicht würde andere Vorschläge wesentlich modifiziert haben. Herr v. Massow fragt nicht: Wie mufs die Schule reformiert werden, um ihr pädagogisches Ziel erreichen zu können, sondern stets: Wie ist das Schulwesen einzurichten, damit der Sozialdemokratie Einhalt gethan werde? Bei solchem Standpunkte der Beurteilung ist es verzeihlich, wenn dem Pädagogen manches recht schief erscheint. Zweitens ist Herr v. Massow viel zu sehr Realpolitiker, um Vorschläge zu machen, die sich erst in vielleicht ferner Zukunft verwirklichen lassen würden. Seine Reformen leiden daher inbezug auf die Schule an einer gewissen Halbheit und Inkonsequenz. Einerseits soll z. B. der Lehrerstand auf ein höheres Niveau gebracht werden. Aber »studierte Lehrer werden wir in absehbarer Zeit nicht haben«, und es kann darum der Kreisschulinspektor nicht dem Lehrerstande entnommen werden. Ferner soll der Lehrer zwar nicht mehr als 32 Stunden wöchentlich erteilen und mufs daher bei Einführung der Fortbildungsschule Hilfe bekommen.

Aber jede Schule mit zwei Lehrern zu besetzen würde zu teuer sein. daher Anstellung einer Lehrerin. Drittens strebt Herr v. Massow zwar darnach, System in seine Vorschläge zu bringen, dazu gehört aber, dafs man das Ziel erkannt habe, dem unsere gärende Zeit überall entgegenringt. Über ein solches Ziel spricht sich Herr v. Massow nirgends deutlich aus. Immer ist es nur der eine Punkt, auf den seine Gedanken sich richten: Wie kann durch Reformen eine Revolution vermieden werden? Daher steht er auch zu sehr in und zu wenig über dem Streite der Parteien. Der Gegensatz gegen das liberale Manchestertum hat ihn wahrscheinlich dazu geführt, die gegenwärtige, wenn auch geringe Freiheit auf dem Schulgebiete zu verwerfen und Ausdehnung der Staatsomnipotenz auf die Schule zu verlangen, obgleich die freie Schule einem lobenswerten Grundsatze jener Richtung entspricht, nämlich dem Prinzipe, freie Bethätigung für jede Individualität zu schaffen. Endlich steckt in manchen Vorschlägen des Herrn v. Massow ein guter Kern in sonderbarer Schale. So soll man z. B. dem jungen Lehrer vor der zweiten Prüfung den Titel Unterlehrer geben. Nach dieser Prüfung heifst er Lehrer, nach 10 Jahren Volksschullehrer, nach weiteren 10 Jahren Obervolksschullehrer. (S. 99.) Der Wahrheitskern dieses wunderlichen Vorschlages ist die Notwendigkeit einer Regelung der Lehrerlaufbahn, die sich natürlich auf mehr als auf den leeren Titel erstrecken müfste.

Was nun die vier oben genannten Vorschläge betrifft, so halten wir die vom Verfasser empfohlene Teilung der Schulstufen für durchaus unzweckmäfsig aus folgenden Gründen. Einmal kann die Landschule, wenn sie ihr pädagogisches Ziel, d. i. harmonische Ausbildung aller menschlichen Anlagen, wie Pestalozzi, oder gleichschwebendvielseitiges Interesse, wie Herbart sagt, erreichen will, weder Gesang noch Zeichnen noch irgend ein anderes der Fächer entbehren, die wir in unseren Lehrplänen haben. Sodann dürfte der Lehrstoff nicht allzusehr vermindert werden, denn in einem gar zu armseligen Gedankenkreise vermag kein Interesse emporzukeimen. Ferner verdienen schwache und mäfsig begabte Schüler die besondere Sorgfalt des Lehrers, und zwar nicht blofs deshalb, weil das Genie, namentlich wenn es willenskräftig ist, sich zur Not auch ohne Lehrer durchhilft, sondern hauptsächlich um deswillen, weil ohne Förderung der schwachen Schüler, der Lehrer nie jene gleichmäfsig durchgebildete Schülermasse bekommt, die eine Vorbedingung für erfolgreichen Massenunterricht ist. Zur Berücksichtigung der wenig begabten Schüler aber gehört Zeit und immer wieder Zeit. Ohne sie kämpfen nicht

nur Götter, sondern auch tüchtige Pädagogen gegen Dummheit vergebens. Zeit aber giebt Herr v. Massow dem Lehrer nicht in genügendem Maſse. Was wollen zwei Stunden täglich bedeuten! In solch knapper Zeit könnten weder die Unterrichtsgegenstände vollständig und gründlich behandelt, noch die häuslichen Arbeiten gehörig durchgesehen, noch neue Aufgaben genügend vorbereitet werden. Es litte also auch der Privatfleiſs der Schüler Schaden. Man müſste auf häusliche Arbeiten verzichten, weil Zeit zur Kontrolle fehlt, und könnte doch auch in der Schule das nicht vornehmen, was sonst zu Hause hätte gethan werden müssen. Endlich können die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden nicht ohne weiteres fortfallen. Das würde zu Störungen während der Lektionen führen. Überhaupt erscheint die Einteilung der zwei Stunden in drei Lektionen zu 40 Minuten auf dem Papiere ebenso leicht, als sie in Wirklichkeit schwer innezuhalten ist. Die von der Einrichtung erhofften Vorteile verwandeln sich übrigens bei genauer Betrachtung in ebensoviel Nachteile. Man erreicht dabei, »daſs die Oberstufe den Eltern im Haushalt und bei der Arbeit eine wirksame Hilfe sein kann«, meint Herr v. Massow, das bedeutet zwar einen wirtschaftlichen Vorteil für die Eltern, dagegen einen gewaltigen Nachteil für die geistige oder sittliche Bildung der Kinder. Denn nun können die Arbeitgeber mit Einwilligung der gewinnsüchtigen oder von der Not gedrückten Eltern die armen 11—14jährigen Kinder schon von 8 Uhr morgens an ins Arbeitsjoch spannen, und die Schule geht leer aus. Noch schlimmer sind die Kinder daran, deren beide Eltern zur Arbeit gehn müssen, wie das auf dem Lande sehr häufig vorkommt. In den meisten Fällen würden sie sich aufsichtslos auf den Straſsen herumtreiben. Auch könnten sie, da sie den Lehrer bis 12 Uhr in der Schule wissen, ungestört den gröſsten Unfug treiben. Von dem Schaden, der dadurch in sittlicher Hinsicht angerichtet wird, weiſs jeder an einer Halbtagsschule angestellte Landlehrer zu berichten. Übrigens hat man den Vorschlag des Herrn v. Massow bei uns im Magdeburgischen bereits vor 100 Jahren zu verwirklichen gesucht.[1]) Allein die Zuchtlosigkeit der Jugend nahm derart überhand, und die Fertigkeit besonders im Schreiben und Lesen nahm derart ab, daſs man den gesonderten Unterricht der Abteilungen bald wieder aufgab und zum gemeinsamen Unterricht zurückkehrte. Wenn der Herr Verfasser für seinen Vorschlag noch anführt, daſs nur wenige Landlehrer das schwierige Problem, mehrere Abteilungen erfolgreich nebeneinander

[1]) Der Zustand des Landschulwesens im Fürstentum Magdeburg v. Arnold, Kantor in Schnarsleben. Magdeburg 1800.

zu unterrichten, voll und ganz zu lösen wüfsten, so mögen seine persönlichen Erfahrungen diesem Urteile Berechtigung gegeben haben. Man darf aber nicht vergessen, dafs der Grund dafür hauptsächlich in äufseren Verhältnissen zu suchen ist. Die Lehrer einklassiger Landschulen haben die schwierigste Arbeit und sind am dürftigsten besoldet. Daher suchen die meisten von ihnen ein leichteres und einträglicheres Amt in der Stadt zu erhalten. Das gelingt zwar tüchtigen Lehrern bald, die minder tüchtigen aber müssen bleiben, wo sie sind. Jene verlassen ihre Stellen zu schnell, um das Problem lösen zu können; diese sind zur Lösung nicht fähig. Solange dieser Zustand anhält, ist auch bei gesondertem Unterricht der Abteilungen auf Besserung nicht zu hoffen. Denn wer seine Schüler aus Trägheit oder Untüchtigkeit sechs Stunden träumen läfst, der läfst sie auch zweimal zwei Stunden träumen. Bessern sich aber die äufsern Verhältnisse der Landschulen, so werden die auf dem Lande verbleibenden tüchtigen Lehrer das Problem auch theoretisch lösen und sich praktisch darin üben können, mehrere Abteilungen erfolgreich zu beschäftigen. Allein je schwieriger das Problem, desto gröfser sind die Vorteile, wenn es glücklich gelöst ist. Bei gemeinsamem Unterrichte der Abteilungen gewinnt der Lehrer an Zeit; er kann die schwachen Schüler unter seinen Augen arbeiten lassen, kann die Anfertigung der gestellten Aufgaben überwachen, den jüngern Zöglingen die Unterstützung der ältern verschaffen und überhaupt die ganze Schülermasse besser beobachten und beeinflussen. Diese und andere Vorteile bewirken es, dafs die Lehrer einklassiger, ungeteilter Schulen in der Regel eine Teilung ihrer Schulen nicht wünschen.

Ziemlich schwierig zu beurteilen ist die Forderung, dafs jeder Landschullehrer eine Lehrerin zur Hilfe erhalten solle. Zunächst müfste dann, wie auch Herr v. Massow andeutet, der Lehrer ein älterer und verheirateter Mann sein. Das wird sich jedoch nicht immer ermöglichen lassen, besonders unter den gegenwärtig so ungünstigen äufsern Verhältnissen nicht. Würde man aber für die Volksschulen mehr Mittel als bisher aufwenden, so würde die Hilfe eines jungen Mannes dem Landlehrer sicherlich lieber sein als die eines jungen Mädchens. Denn bei gleicher pädagogisch-psychologischer Ausbildung spricht für den Mann die gröfsere, eine erhöhte Leistung verbürgende Kraft. Da nun die Kinder unseres Landvolkes gewöhnlich überaus sprach- und vorstellungsarm in die Schule eintreten, so ist die Arbeit in der Unterklasse die sauerste. Hier kommt es am meisten darauf an, den Überblick über die Masse nicht zu verlieren und doch dem einzelnen Kinde, besonders dem schwachen, genügende

Aufmerksamkeit zuzuwenden. Über der letzteren Forderung die erstere nicht zu vergessen, gerade das ist es, was den Lehrerinnen häufig recht schwer fällt. Ihren weiblich-mütterlichen Neigungen folgend widmen sie zwar dem einzelnen Kinde liebevolle Sorgfalt, aber es wird ihnen schwer, das Ganze im Auge zu behalten. Darum bereitet ihnen in gemischten Volksschulklassen oft schon die Aufrechterhaltung der Ordnung viel mehr Mühe als dem Manne. Das Gesagte erleidet natürlich zahlreiche Ausnahmen, da es bekanntlich nicht nur schwache Männer, sondern auch energische Frauen giebt. Es kommt überhaupt in diesem Punkte so viel auf die einzelnen Persönlichkeiten an, dafs sich weder für noch gegen Herrn v. Massows Vorschlag etwas Sicheres behaupten läfst. Jedenfalls sollte man bei der für jeden einzelnen Fall zu treffenden Entscheidung, ob Hilfslehrer oder Lehrerin, dem 1. Lehrer als dem verantwortlichen Leiter der Schule die ausschlaggebende Stimme lassen. Was sonst noch für die Lehrerin geltend gemacht wird, läfst manchen Einwand zu. Die Lehrerin soll die Spielschule leiten. Das würde ihr zwar den Unterricht in der Elementarklasse erleichtern. Aber ist die Spielschule nicht selbst ein Notbehelf, wie so viele andere Einrichtungen der Gegenwart? Nicht in die Spielschule, sondern in die **Mutterschule** gehört das vorschulpflichtige Kind, weil es bis zum sechsten Jahre einer durchaus individuellen Behandlung bedarf. Ferner soll die Lehrerin den Fortbildungsunterricht der aus der Schule entlassenen Mädchen übernehmen. Der Koch- und Haushaltungsunterricht aber würde auch von der Lehrerfrau besorgt werden können, da dieser die gröfsere Sachkenntnis zur Seite steht, während die Lehrerin doch in den meisten Fällen nur eine halbe Haushaltung führt. Noch einen, wenn auch nicht pädagogischen Grund führt Herr v. Massow für seinen Vorschlag an. »Wir müssen«, sagt er (S. 110), »dem weiblichen Geschlechte einen ehrenvollen Beruf eröffnen, in dem es sich sein Brot durch geistige Arbeit verdienen kann.« Die Erörterung dieses Punktes müssen wir uns für später ersparen.

Der Volksschule soll sich die obligatorische Fortbildungsschule anschliefsen. Über die Notwendigkeit einer weiteren Fortbildung der Schüler nach dem 14. Jahre ist Referent mit dem Herrn Verfasser durchaus einverstanden, ebenso darin, dafs die gegenwärtige Regelung des Fortbildungsschulwesens sich auf die Dauer nicht halten lassen wird. Allein die obligatorische Fortbildungsschule mit direktem Schulzwang scheint ihm unter den gegenwärtigen mangelhaften Schulverhältnissen bedenklich, wenigstens auf dem Lande, während eine gründliche Reform des gesamten Schulwesens den direkten Zwang

überflüssig machen würde. ZILLER wies schon vor Jahren im Seminarbuche[1]) darauf hin, dafs die Forderung der obligatorischen Fortbildungsschule das Zugeständnis in sich schliefse, die Schule erreiche ihr Ziel nicht. In der That, wenn es der Schule gelungen wäre, der Jugend Interesse, also Wissens- und Bildungsdrang einzuflöfsen, so brauchten wir die Fortbildungsschule nicht obligatorisch zu machen, weil die erwachsene Jugend sich freiwillig um uns scharen und Befriedigung des erzeugten Interesse verlangen würde. Höchstens ein indirekter Zwang würde am Platze sein. Warum ist das gegenwärtig nicht der Fall? Weil der Volksschule und ihren Lehrern überall Hindernisse entgegentreten, die eine Erreichung jenes erziehlichen Zieles erschweren oder unmöglich machen, als da sind mangelhafte Ausbildung der Lehrer selbst, ungenügende Pflege der Schulen, nichtfachmännische Beaufsichtigung und vieles andere. Hier mufs zunächst reformiert werden, damit vor allem die Schule als der Unterbau fest gegründet sei. Denn hat die letztere ihr pädagogisches Ziel nicht erreicht, so ist man genötigt, eine Schar von lernunlustigen, oft rohen Burschen für einige Abendstunden in ein Lokal zusammenzuzwingen und sie mit Dingen zu plagen, von denen sie nichts wissen wollen, weil sie ihnen noch von der Schule her zuwider sind, oder wie sie sagen, »zum Halse heraushängen«. Damit erreicht man nur, dafs der Widerwille gegen Wissen und Bildung bei ihnen noch gröfser wird als zuvor. Für den Lehrer aber werden diese Stunden zu einer Qual und bereiten ihm manche schlaflose Nacht.[2]) Seine Kraft wird zersplittert und der Volksschule entzogen. Glaubt man aber, dafs eine freiwillige Fortbildung der Jugend mit dem vierzehnten Jahre noch nicht zu erhoffen ist, so verlängere man die Schulzeit, oder räume dem Fortbildungsunterricht wenigstens die Vormittagsstunden ein statt der Abendstunden, an denen die jungen Leute müde und abgespannt sind. Auch wäre ihnen dann weniger Gelegenheit zu grobem Unfug gegeben, zu dem die Dunkelheit geradezu einladet. Hauptsache aber ist in jedem Falle eine bedeutende Vermehrung der an der Bildung unserer Jugend arbeitenden Kräfte, deren Zahl heute schon für den gewöhnlichen Schulunterricht bei weitem nicht

[1]) Materialien zur speziellen Pädagogik. Dresden bei Bleyl u. Kaemmerer. 3. Aufl. von M. BERGNER.

[2]) In Wolmirstedt bei Magdeburg ist die obligatorische Fortbildungsschule eingegangen, weil sich kein Lehrer mehr bereit finden liefs, an ihr zu unterrichten. Die Lehrer waren zuletzt am Abend auf der Strafse ihres Lebens nicht mehr sicher, und der eine von ihnen entging nur durch einen glücklichen Zufall dem Schicksal, durchgeprügelt zu werden. Ähnliche Zustände sind dem Referenten auch aus andern Orten bekannt.

ausreicht. Was von der Fortbildung der Knaben gesagt worden ist, gilt im allgemeinen auch von der der Mädchen, die aus naheliegenden Gründen schneller als jene zum Abschlufs gelangen kann.

Inbezug auf den vierten Punkt, die Verstaatlichung des gesamten Schulwesens, können wir uns kürzer fassen und Herrn v. Massow auf die Schulverfassungsschriften Dörpfelds hinweisen, in denen die Nachteile der Staatsschule in, wie wir glauben, überzeugender Weise dargelegt sind. Übrigens geben die Vorgänge der letzten Jahre auf dem Schulgebiete Dörpfeld nur zu sehr Recht. Zeigen sie doch mit grausamer Deutlichkeit, dafs der von den politischen Parteien regierte Staat nicht fähig ist, Nennenswertes zur Verbesserung des Schulwesens zu thun. Man denke nur, dafs ein so einsichtsvoller christlich gesinnter Mann wie Dr. Bosse es in Preufsen bis jetzt nicht fertig gebracht hat, den Lehrern, die 750 M und darunter erhalten — ihre Zahl beträgt in Preufsen 12185 — ein Gehalt von wenigstens 900 M zu verschaffen. Wenn Herr v. Massow durch die Leistungen unseres Heerwesens, unserer Posten und Eisenbahnen geblendet auf die Verstaatlichung der Schule geführt wird, so vergifst er, dafs das Heer seine Erfolge nicht dem Umstande verdankt, dafs es eine staatliche Einrichtung ist, sondern dem, dafs einsichtsvolle Militärs ihm die rechte Verfassung gaben, und dafs man, seit langer Zeit von der Notwendigkeit überzeugt, gegen äufsere Feinde gerüstet zu sein, dem Heerwesen jederzeit hohe Pflege hat zuteil werden lassen. Man gebe nur der Schule anstatt der mangelhaften gegenwärtigen Schulverfassung eine bessere, von Pädagogen entworfene Verfassung, man helfe nur der Überzeugung zum Durchbruch, dafs wir uns gegen Dummheit, Unsittlichkeit und Irreligiosität ebenso eifrig als gegen äufsere Feinde rüsten müssen und bringe demzufolge für das Schulwesen zum mindesten die gleichen Opfer, wie für das Heerwesen, so wird die Schule auch ohne Verstaatlichung mehr Erfolge aufzuweisen haben. Um die für das Schulwesen nötigen Leistungen nötigenfalls zu erzwingen, wäre zwar ein Eingreifen des Staates, aber keineswegs gänzliche Verstaatlichung erforderlich. Unser Schulwesen braucht vor allen Dingen Freiheit, weil seine Diener in erster Linie an die Vorschriften der pädagogischen Wissenschaft und Kunst, und erst in zweiter Linie an staatliche Mafsnahmen gebunden sein sollten. Diese Freiheit aber ist bei der reinen Staatsschule beständig gefährdet. Wir fordern deshalb auch für das Landschulwesen die auf der freien Schulgemeinde ruhende Schulverfassung. Der Raum verbietet uns, ihre Vorteile genauer darzulegen oder die Gründe, die Herr v. Massow für Verstaatlichung der Schule anführt, zu widerlegen. Nur auf einen Hauptpunkt sei noch hingewiesen.

Wer unsere Zeit im Lichte kulturhistorischer Entwicklung betrachtet, der wird erkennen, dafs sie trotz aller Gärung und aller Wirren dennoch einem bestimmten Ziele zusteuert. Die französische Revolution hat die mittelalterlichen, auf dem Prinzip des Zwanges beruhenden sozialen Gemeinschaften gestürzt. Eine Periode der Freiheit, in der sich besonders die Entwicklung des Handwerks zur Grofsindustrie bemerkbar macht, ist gefolgt. Der Segen, der durch die freie Entwicklung der materiellen Kultur, durch Entdeckungen und Erfindungen aller Art sich über die Völker ergossen hat, verlangt, wenn er sich nicht in Fluch verwandeln soll, ein Geschlecht, das von Wohlwollen und christlicher Nächstenliebe erfüllt ist. Diejenigen, welche durch Macht und Besitz dazu berufen sind, die Segnungen unserer modernen Kultur in erster Linie in Empfang zu nehmen, haben als Christen die Pflicht, sie auch den übrigen Volksgenossen zu übermitteln. Das aber geschieht nicht in genügendem Mafse, weil wahrhaft christlicher Sinn wohl einzelne Menschen beseelt, aber noch nicht so weit verbreitet ist, um auch in den Massen die Herrschaft führen zu können. Christlicher Sinn aber wird dem Menschen nicht angeboren, sondern unter Gottes Beistand durch Vermittlung der Kirche, Schule und vor allem der Familie dem Menschen anerzogen. Es gilt deshalb zunächst diese drei und dann auch weiterhin alle übrigen sozialen Gemeinschaften bis hinauf zum Staate auf der Grundlage christlicher Freiheit neu zu organisieren oder zu reformieren. Dabei mufs natürlich mit der Familie begonnen werden und zwar so, dafs man ihr durch soziale Reformen durchgreifender Art zunächst die materielle Existenz ermöglicht. Der Familienvater mufs unbedingt in den Stand gesetzt werden, seine Familie allein mit Ehren zu ernähren, und die Mutter mufs Zeit erhalten, neben der Besorgung des Hauswesens auch ihre Kinder erziehen zu können, ohne sie zur Spielschule schicken zu müssen. Da nun der Vater nicht nur Ernährer, sondern auch Priester, Regent und Lehrer seiner Familie und die Mutter dabei seine Gehilfin sein soll, so müssen beide befähigt werden, diesen Pflichten genügen zu können. Dabei wird die Hauptaufgabe der christlichen Erziehungsschule zufallen, die zu diesem Zwecke zu einer durchaus selbständigen, aber in engstem Bunde mit der Kirche arbeitenden sozialen Gemeinschaft erhoben werden mufs. Hand in Hand mit der Reform des Familienlebens mufs sodann die des Gemeindelebens gehen, die nicht allzugrofse Schwierigkeiten bieten wird, wenn die Familie zur Gesundung kommt. Wir müssen also rückwärts zum christlichen Familienleben, nicht vorwärts zur Staatsallgewalt auf allen Gebieten. Daher sind alle

Vorschläge zu bekämpfen, die ein solches Familienleben gefährden, vor allen Dingen also das Eindringen der Frauen in Gebiete, wo sie dem Manne Konkurrenz machen, den Lohn seiner Arbeit herabdrücken und ihm dadurch die Gründung einer Familie erschweren.[1] Freilich, der ersten Not mufs abgeholfen werden, denkt der arme, aber an Töchtern reiche Mann, wenn er eine seiner Töchter Lehrerin werden läfst. Wer aber Sozialreform im grofsen Stile treiben will, wie Herr von Massow, der mufs weiter denken. Im Interesse des Kapitalismus und der Geldherrschaft mag es liegen, wenn überall, auch im Schulwesen, an Stelle der teureren Männerarbeit die billige Frauenarbeit tritt. Aber im Interesse der Sittlichkeit, im Interesse der armen alleinstehenden Mädchen liegt es nicht, wenn, wie in Amerika, Hunderttausende von jungen Männern nur darum keine Familie gründen können, weil die Frauen ihren Lohn herabdrücken. Sicherlich ziehen unsere deutschen Mädchen wenigstens den Beruf als Frau und Mutter noch jedem andern Berufe vor. Man stelle deshalb an öffentlichen, aus Knaben und Mädchen gemischten Volksschulen nur Lehrer an. Man besolde sie so, dafs sie heiraten können, im Notfall auch ein vermögensloses Mädchen, und man wird weiser handeln, als im entgegengesetzten Falle. Überträgt man dann gegen entsprechende Vergütung der Lehrerfrau den Handarbeits-, Koch- und Haushaltungsunterricht, worin sie selbstverständlich eine Prüfung ablegen müfste, so ergeben sich daraus zahlreiche Vorteile. Der Lehrer wird genötigt, bei der Wahl einer Frau mehr als bisher auf Bildung und hauswirtschaftliche Tüchtigkeit zu sehen. Er kann seiner Frau inbezug auf die pädagogische Seite der Arbeit ein Ratgeber sein. Endlich würde die materielle Lage der Lehrerfamilie verbessert, und die Frau in den Stand gesetzt eine Magd halten zu können, so dafs auf diese Weise zahlreiche weibliche Personen in den Kreis gebildeter Familien eintreten könnten. Sollte man gegen alle solche Vorschläge die Kosten ins Feld führen wollen, so ist einfach zu erwidern, dafs die Kosten wohl aufgebracht würden, wenn man nur erst von der Wichtigkeit einer Reform des Schulwesens innerlich überzeugt wäre. Es gilt also zunächst Reformen ins Leben zu rufen, die nichts kosten, und dann durch die gleichzeitig neu zu belebende Kirche die Gesellschaft mit christlichem Geiste zu erfüllen. Ist dieser erst vorhanden, so brauchen wir für alles Übrige nicht mehr zu sorgen.

[1] Mit dieser Auseinandersetzung kann sich die Schriftleitung durchaus nicht einverstanden erklären. Aus sachlichen Gründen ist die Mitarbeit der Frauen in der Erziehung und im Unterricht gar nicht zu entbehren. Man stelle sie aber den Männern vollständig gleich in der Bezahlung; für gleiche Arbeit gleicher Lohn!

Die Schriftleitung.

Damit kommen wir zum Schlufs unserer Ausführungen. Herr von Massow meint (S. 119) er sei gern zufrieden, wenn man bessere Mittel vorschlage. Ob die Vorschläge, die Referent infolgedessen zu machen genötigt ist, bessere sind, das möge der Leser beurteilen. Sie laufen auf nachstehende Hauptpunkte hinaus:

1. Jeder Lehrer, auch der Landlehrer, mufs eine gediegene pädagogisch-wissenschaftliche Bildung empfangen. Ohne sie kann er keinen erziehenden Unterricht erteilen.

2. Jeder Lehrer mufs ein auskömmliches, mit den Jahren steigendes Gehalt empfangen, weil Nahrungssorgen die Berufsfreudigkeit stören. Dafür müssen ihm alle Nebenämter abgenommen, alle Nebenarbeiten nicht-pädagogischer Art verboten werden.

3. Die äufseren Schulverhältnisse müssen rastlos verbessert werden. Überfüllte Klassen, mangelhafte Schulorganisationen, wie Halbtagsschulen etc., Fehlen von Lehrmitteln machen oft die treueste Lehrerarbeit zu schanden.

4. Der Lehrer mufs nicht nur Pflichten, sondern auch Rechte und Freiheiten haben. Ohne solche hat der Lehrer auch keine Begeisterung, sondern thut nur so viel, als er notgedrungen mufs. Als solche Rechte nennen wir den Vorsitz im Schulvorstande, das Vetorecht bei der Wahl eines Hilfslehrers, das Recht zur Führung eines Dienstsiegels. Auch im Kirchenrate und Gemeindevorstande mufs er Sitz und Stimme haben, um die Interessen der Schule hier vertreten zu können.

5. Seine Laufbahn mufs geregelt werden. Nach Beendigung seiner Studien tritt er als Hilfslehrer an die Seite eines erfahrenen Schulmannes. Dann wird er zum ordentlichen Lehrer und endlich bei erprobter Tüchtigkeit und nach abgelegtem Rektoratsexamen zum Hauptlehrer befördert. Wer auf höhere Stellen im Schulwesen Anspruch macht, hat zunächst 1—2 Jahr unentgeltlich als Hilfslehrer zu arbeiten, und zwar am besten an einer einklassigen Schule. Hier ist die Hilfe des jungen Kandidaten am nötigsten, hier lernt er einen vollständigen Schulorganismus im kleinen kennen und die Tüchtigkeit des Lehrers, der einen solchen erfolgreich zu leiten weifs, am meisten schätzen. Nach Durchlaufen aller andern Zwischenstufen müfste ihm, dem akademisch gebildeten Manne, die Bahn zu den höchsten Stufen des Schulwesens offen stehen.

6. Was den Unterricht in den Landschulen betrifft, so ist er in den einklassigen Landschulen so zu regeln, dafs der Lehrer in allen den Stunden, wo die Schüler leicht zu beschäftigen sind, wie in Schreiben, Zeichnen, Gesang, Turnen, Deutsch und Rechnen, die verschiedenen

Abteilungen kombiniert und so gemeinsam unterrichtet und beschäftigt. In allen andern Fächern, also in Religion, Geschichte, Erd- und Naturkunde erscheinen entweder die oberen Abteilungen oder die Unterabteilung, um gesondert unterrichtet zu werden. Die Nachmittage bleiben im Sommer frei und werden zu Schulspaziergängen, Arbeiten in Schulgarten und Schulwerkstatt oder zum Handarbeitsunterricht der Mädchen verwendet. Im Winter ist auch nachmittags Unterricht.

7. Die Lokalschulinspektion und die Kreisschulinspektion im Nebenamt sind zu beseitigen. Der Lehrer einklassiger Schulen steht unmittelbar unter dem Kreisschulinspektor. An Stelle des Lokalschulinspektors tritt bei mehrklassigen Schulen der Hauptlehrer. Das Amt eines fachmännischen Kreisschulinspektors ist auch tüchtigen Hauptlehrern offen zu halten. Der Kreisschulinspektor kommt so oft als möglich, erteilt sachgemäfsen Rat und hält dem Lehrer Musterlektionen vor, um ihm vor allen Dingen zu zeigen, wie er mustergiltig zu unterrichten hat.

8. Kein Kind darf früher aus der Schule entlassen werden, als bis es das Ziel der Schule erreicht hat. Eine besondere Prüfung wird dazu nicht erforderlich sein, mufs aber auf Verlangen der Eltern in ihrer und in Gegenwart des Schulvorstandes abgehalten werden, wenn nämlich gegen das Urteil des Lehrers Berufung an den Kreisschulinspektor eingelegt worden ist. Für schwache Kinder ist unentgeldlich Nachhilfeunterricht zu erteilen. Idioten sind keinesfalls in der Schule zu dulden, sondern müssen besonderen Anstalten überwiesen werden.

9. Dem Lehrer mufs es zur Pflicht gemacht werden, einerseits die Mütter bei der Mutterschule, andererseits die aus der Schule entlassene Jugend bei ihrer Fortbildung mit Rat und That zu unterstützen und zwar unentgeltlich. Hausbesuche, öffentliche Vorträge, Elternabende werden zu beidem Gelegenheit geben. Für jeden Konfirmanden entwirft der Lehrer ferner einen besonderen Fortbildungsplan, je nach seinen besonderen Fähigkeiten und Verhältnissen. Er sorgt weiter für die nötigen Bücher, welche entweder vom Schüler selbst angeschafft oder aus der Volksbibliothek entliehen werden. An jedem Sonnabend überzeugt er sich dann von den Fortschritten seiner ehemaligen Zöglinge. Daneben wirkt er im Jünglings- und Jungfrauenvereine an der Seite des Geistlichen. Er sorgt auch dafür, dafs überall, wo ein intelligenter Landwirt oder Handwerker vorhanden ist, die Jugend auch über landwirtschaftliche und gewerbliche Dinge theoretisch und praktisch belehrt werde. (Obstbaumzucht, Bienenzucht, Handfertigkeit etc.) In allen diesen Dingen wird kein unmittelbarer

Zwang ausgeübt. Wohl aber wird dafür gesorgt, dafs redliches Streben seinen Lohn, Trägheit ihre Strafe empfange. Am Ende des 17. oder 18. Jahres müfste eine Prüfung der Jünglinge und Jungfrauen stattfinden, um festzustellen, mit welchem Erfolge sie ihrer Fortbildung obgelegen hätten. Die Prüfung müfste vom Kreisschulinspektor abgenommen und ein Zeugnis ausgestellt werden. Herrschaften müfsten bei der Wahl von Dienstboten, Meister bei Annahme von Gesellen zunächst nach diesem Zeugnisse fragen. Eltern, die nachweislich ihre Kinder an der Fortbildung gehindert haben, dürften nie das Recht beanspruchen, von ihnen unterstützt zu werden. Niemand dürfte das Wahlrecht erhalten, der sich gar nicht oder nicht genügend fortgebildet hätte. Diese einzige Mafsnahme gerecht und konsequent durchgeführt, dürfte mehr helfen als alle Ordnungsstrafen der obligatorischen Fortbildungsschule. Knaben endlich, die durch ihre Leistungen zeigen, dafs sie aus dem Holze sind, aus dem das Vaterland seine grofsen Männer schnitzt, müfsten auf Kosten des Staates Gymnasien und Hochschulen besuchen, und jeder Landlehrer müfste das Recht haben, solche Knaben zur Prüfung vorschlagen zu dürfen.

Mit diesen Forderungen ist das **Endziel** charakterisiert, dem unsere Landschulen mit Hilfe der Schulverwaltung zuzustreben hätten. Wir werden uns ihm natürlich nur schrittweise nähern können und zunächst das zu verwirklichen streben, was sich heute schon und ohne allzu grofse Kosten verwirklichen läfst. Wir rechnen dazu besonders die Gewährung von Sitz und Stimme im Schulvorstande, die Beseitigung der Lokalschulaufsicht und die Abschaffung der niederen Küsterdienste. Sodann würde es wenig kosten, neben der schon eingeführten neuen Sprache auch eine alte Sprache im Seminar fakultativ zu treiben und dann denen, die beide Sprachen mit Erfolg studiert hätten, die Berechtigung zum Universitätsstudium zu verleihen. Solchen Lehrern könnten nach beendeten philosophisch-pädagogischen Studien sehr wohl die höhern Aufsichtsposten verliehen werden. Doch damit ist die Frage der Lehrerbildung berührt, die ein andrer Artikel behandeln soll. Sollte nun Herr v. Massow trotz der Versicherung, dafs die vorgeschlagenen Reformen nur nach und nach verwirklicht werden sollen, sie dennoch als für zu weitgehend verwerfen oder als Utopien belächeln, so möchte ihn Referent auf sein eigenes Wort (S. 161) verweisen: »Mit Reformen im kleinen Stile ist die Sache nicht gemacht. Helfen kann uns nur eine Reform im grofsen Stile,« ein Wort, das in erster Linie vom Schulwesen gilt.

# B Mitteilungen

## 1. Volkshochschule zu Strafsburg

Auch in dem abgelaufenen Schuljahre hat sich der Organismus der Volkshochschule zu Strafsburg bewährt. Bekanntlich ist diese Anstalt die erste in Deutschland, welche es unternommen hat, den im skandinavischen Norden so blühenden Schulen gleichen Namens, soweit es die deutschen Verhältnisse gestatten, nachzueifern. Denn in Deutschland mufste sich notwendigerweise die Neugestaltung an die bereits seit Jahrzehnten bestehenden Fortbildungsschulen anschliefsen; diese aber beschäftigen ihre Schüler nur abends, nicht auch tages, wie die dänischen Volkshochschulen, oder aber sie sind, wenn Tagschulen, zu reinen Fachschulen geworden. Die Strafsburger Volkshochschule hat die Abendschule durch die Tagschule ergänzt und betreibt ungefähr dieselben Lehrgegenstände wie die dänischen Volkshochschulen. Ein wesentlicher Unterschied ist allerdings dadurch bedingt, dafs letztere sich sehr bedeutender finanzieller Unterstützung seitens des Staates und der Gemeinden zu erfreuen haben, was bei der Strafsburger Schule bisher leider nicht der Fall ist, so dafs diese sich fast einzig aus dem darum nicht unbedeutenden Schulgelde erhalten mufs — bis etwa die Behörden, die hohe Wichtigkeit der Anstalt besser erkennend, sie der Unterstützung wert halten werden. Die Volkshochschule will allem Volk, allen Erwachsenen jeglichen Standes, welches Fortbildungsbedürfnis sie auch hegen mögen, zu ihrem Zwecke behilflich sein. Auf ihrem Lehrplane stehen deshalb nicht nur die neueren, sondern auch die alten Sprachen: nicht nur die geschichtlichen, sondern auch die naturwissenschaftlichen Disziplinen, nicht nur gelehrte, sondern auch populäre Lehrgegenstände (Volkswirtschaftslehre, Gesetz- und Verfassungskunde, Wechsellehre, Tagesgeschichte, Stenographie etc.); nicht nur Praktikern (Militäranwärtern, Subalternbeamten, Gewerbetreibenden, Kaufleuten) will sie Gelegenheit zur Fortbildung geben, sondern auch solche Personen, die durch irgendwelches Geschick oder falsche Motive höheren Schulen fern geblieben waren, zu höheren Zielen (Einjährigfreiwilligen-, Fähnrichs-, Abiturienten-Prüfung) vorbereiten. Der Unterschied von den öffentlichen Lehranstalten besteht darin, dafs der Lehrplan der Volkshochschule fast das Doppelte der Lehrstunden anderer Schulen und Institute aufweist; was dadurch erreicht wird, dafs die Dauer der Ferien und der Zwischenstunden vermindert, die Abendzeit zu Hilfe genommen und jede Lehrstunde, um Übermüdung zu vermeiden, auf 45 Minuten beschränkt

ist. Überbürdung ist dadurch verhütet, dafs die Hauptarbeit nicht auf das Haus, sondern auf die Schule verlegt ist, nicht schriftliche, sondern mündliche Übungen überwiegen. Ferner ist statt des Klassensystems das Fachsystem in Anwendung gebracht, so dafs, da alle Schüler der verschiedenen Klassen gleichzeitig in ein und demselben Fache unterrichtet werden, es ihnen ermöglicht wird, nach dem Stande ihrer Kenntnisse die für sie geeignete Klasse zu besuchen. So kommt es denn, dafs neben jungen Bartlosen bärtige Familienväter, neben Gewerbtreibenden und Kaufleuten Soldaten, Beamte und Studenten dem Unterrichte lauschen, und dafs kein anderer Konflikt unter ihnen allen besteht als der, sich vor den andern auszuzeichnen. Und dem entsprechen die Resultate. Der letzte Jahresbericht erwähnt, dafs die Abendschule von 280 Schülern; die Unterstufe der Tagesschule (Ziel: Vorbereitung zur Einjährigfreiwilligenprüfung, Abiturientenprüfung der Realschule, Obersekunda der anderen höheren Schulen, Apothekerprüfung, Aufnahme in technische Lehranstalten und in die Hauptkadettenanstalt, Supernumerariat der Verwaltungsbehörden etc.) von 66; die Oberstufe (Ziel: Vorbereitung für Prima und Abiturientenprüfung des Gymnasiums, Realgymnasiums, Reformgymnasiums und der Oberrealschule, Eintritt als Portepeefähnrich, als Supernumerar in den höheren Dienst bei der Post-, Eisenbahn- und Steuerverwaltung, Tierarzt, Zahnarzt etc.) von 37 Schülern besucht war. Schon in seinem dritten Semester bestand ein Privatbeamter von 32 Jahren mit Elementarschulvorbildung die Reifeprüfung bei der Oberrealschule; andere erzielten ähnliche Erfolge in der Hälfte der sonstigen Schulzeit; bei der Einjährigfreiwilligenprüfung bestanden die Volkshochschüler immer am besten und zahlreichsten. Zum nächsten Termine dieser Prüfung haben sich 14, zu dem der Abiturientenprüfung des Gymnasiums 6, des Realgymnasiums 2, der Oberrealschule 3 gemeldet. Um auswärtigen Familien die Garantie zu verschaffen, dafs ihre Angehörigen auch aufserhalb der Schule gut untergebracht sind, hat die Schule nunmehr ein Anstaltspensionat (Internat) errichtet, das unter der Leitung eines Lehrers und der Oberaufsicht des Direktors steht. Der Direktor, Professor Bartholdy, der 11 Jahre Direktor gymnasialer und realer Lehranstalten in Preufsen, 20 Jahre erster Oberlehrer am Strafsburger Lyceum war, 1875 die Abendfortbildungsschule, 1893 die Volkshochschule gründete, wird von erprobten Lehrkräften unterstützt. Das Programm der Volkshochschule wird jedermann auf Wunsch vom Direktor portofrei zugesendet.

Bei dieser Gelegenheit mag auch darauf hingewiesen werden, dafs im Laufe des Winters die ersten öffentlichen Vortragskurse in Jena gehalten werden: Botanik (Prof. Detmer); Hygiene (Prof. Gärtner); Kulturgeschichte (Dr. Steinhausen); Physik (Dr. Straubel). In Jena ist mit diesem Winter auch eine vortrefflich eingerichtete Volkslesehalle, 160 Zeitungen und Zeitschriften enthaltend, und eine öffentliche Volksbücherei (ca. 3000 Bde.) eröffnet worden.

## 2. Die Gesamtzahl der Volksschüler

in Deutschland beträgt rund 8 Millionen, so dafs im Durchschnitt auf je 100 Einwohner 16 Volksschüler kommen. Dieser Durchschnitt wird überschritten in den Staaten Lippe (18,22), Waldeck (18,23), Sachsen-Meiningen (17,69), Reufs ä. L. (17,51), Sachsen-Altenburg (17,34), Schaumburg-Lippe (17,26), Schwarzburg-Sondershausen (17,17), Braunschweig (17,09), Oldenburg (17,02), Schwarzburg-Rudolstadt (16,96), Anhalt (16,63), Sachsen (16,46), Baden (16,44), Hessen (16,42), Sachsen-Weimar (16,42), Preufsen (16,41), Reufs j. L. (16,28) und Sachsen-Coburg-Gotha (16,21).

## 3. A tanárképzés és az egyetemi oktatás

Paedagogiai tanulmány Irta **Kármán Mór** [Die Professorenvorbildung und der Universitätsunterricht Ein pädagogischer Essay von Moriz Kármán] Budapest, 1895

Der Verfasser der hier zu besprechenden ungarischen Schrift ist auch der deutschen pädagogischen Welt kein Unbekannter. Schon vor nahezu einem Vierteljahrhundert hatte er als Mitglied des Zillerschen Seminars in Leipzig nicht unbedeutenden Anteil an dem Zustandekommen des ersten Leipziger Seminarbuches; später bringen Reins Pädagogische Studien wertvolle Beiträge aus seiner Feder; vor einigen Jahren liefs O. Frick in den von ihm herausgegebenen pädagogischen Abhandlungen die von Kármán verfafste Einleitung zu den ungarischen Gymnasialinstruktionen erscheinen, und in freundlicher Anerkennung gab ihr Frick selbst den Titel »Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien«, und endlich in der allerjüngsten Zeit liefert Kármán für Baumeisters neue Encyklopädie den Bericht über das höhere Schulwesen Ungarns. Selbstverständlich sind diese deutschen Schriften nur ein kleines Bruchstück der umfassenden Wirksamkeit des ungarischen Gelehrten, der in seinem Vaterlande unbestritten als dessen bedeutendster pädagogischer Denker gilt; seine Arbeiten, immer für das unmittelbare geistige Bedürfnis Ungarns bedacht, sind, eben die obenerwähnten deutschen Erzeugnisse ausgenommen, in ungarischer Sprache erschienen, und bilden für lange Zeit einen kostbaren Grundstock ungarischer pädagogischer Litteratur.

Wenn wir nun aus dieser Reihe der ungarischen Schriften Kármáns seine jüngste Arbeit herausheben, um mit ihrem Inhalt die Leser dieser Zeitschrift bekannt zu machen, so thun wir dies nicht nur, weil wir wissen, wie rege in Deutschland trotz seiner eigenen grofsen Schöpfungen auf dem Gebiete des Unterrichts und der Unterrichtswissenschaft das Interesse für alle einschlägigen wertvollen Erzeugnisse des Auslandes ist, sondern auch, weil die Frage, die in der oben bezeichneten Schrift einer eingehenden theoretischen Erörterung unterzogen wird, doch eben zu jenen gehört, über die während der letzten Jahre in Deutschland so manches Wort hüben und drüben gesprochen wurde, und über die erst vor kurzem der Leiter dieser Zeitschrift mit einem anderen bedeutenden Vertreter deutscher Wissenschaft sich in so entschiedener Weise auseinandergesetzt hat.[1])

Es ist die Frage der Vorbildung der Lehrer für das höhere Schulamt, und besonders ihr Verhältnis zu den Aufgaben der Universität, d. i. der philosophischen Fakultät.

Diese Frage, »Die Kardinalfrage höheren Schulwesens«, die u. a. in Preufsen vor einigen Jahren — wie sich Fries ausdrückt — zu einem vorläufigen Abschlufs gekommen ist, trat in Ungarn gerade vor einem Jahre stark in den Vordergrund. Es war zum erstenmale von einem Lehrstuhle der philosophischen Fakultät ein Unterrichtsminister gekommen, nämlich der Physiker Baron Roland Eötvös, und mit ihm, der selbst viele Generationen von Lehrern für das höhere Lehramt herangebildet hatte, trat die Frage der Lehrervorbildung mit erneuertem Nachdrucke hervor. Im Ministerium selbst beschäftigte man sich lebhaft mit einer alten Lieblingsidee ungarischer Unterrichtsverwaltung, der Errichtung eines Internates für Kandidaten des höheren Lehramtes, wobei man gerne, mit nicht recht begründetem

[1]) Siehe Zeitschrift für Phil. u. Päd. III, 1. Heft S. 47 ff.

Mut zur École normale supérieure in Paris als Vorbild emporblickte, und in der pädagogischen Fachpresse, wie auch in den Versammlungen der pädagogischen Gesellschaft wurde das Thema der Professorenvorbildung[1]), wie man bei uns in Ungarn zu sagen pflegt, eifrig besprochen. Nach einander erschienen gröfsere und kleinere Broschüren und Aufsätze über die wichtige Frage, ohne dafs man zu einer befriedigenden Lösung gekommen wäre. Es handelt sich bei uns auf diesem Gebiete um einen alten Streit zwischen der philosophischen Fakultät der Budapester Universität und einer ihr zur Seite stehenden, zum gröfsten Teile auch durch die Mitglieder der Fakultät versorgten Institution, dem sogenannten Professorenseminar oder genauer der Professorenbildungsanstalt (Tanárképzöintézet). Die Aufgabe dieser Institution wäre es gewesen, sämtliche Professoren der philosophischen Fakultät und für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer auch einige Professoren der technischen Hochschule und wenige sonstige hervorragende Lehrkräfte zu einer Körperschaft zu vereinigen, die unter der Führung eines Direktors für eine planmäfsige, wenn auch nicht schulmäfsig starre Gestaltung der Studien aller Lehramtskandidaten zu sorgen hätte. Diese Institution der Professorenbildungsanstalt ging selbstverständlich von der naheliegenden Voraussetzung aus, dafs die philosophische Fakultät es für ihre vornehmste Aufgabe halten werde, dem Lande Professoren heranzubilden, sowie die theologische Fakultät Geistliche, die juristische Richter und Rechtsanwälte, die medizinische Ärzte heranbildet. Diese Zumutung an die philosophische Fakultät war angesichts der thatsächlichen Zustände gewifs nicht ungeheuerlich, da die eigentliche Hörerschaft unserer philosophischen Fakultät (von den zum Belegen philosophischer Collegia verpflichteten Hörern der Schwesterfakultäten abgesehen) sich nahezu ausschliefslich aus Kandidaten des höheren Lehramtes rekrutiert. Die Aufgabe der Professorenvorbildung im Prinzip zurückzuweisen vermochte die philosophische Fakultät wohl auch nicht, ja sie bekannte sich in einem 1879 dem Ministerium unterbreiteten Elaborat offen zu derselben, und doch wünschte sie die kollektive Institution der Professorenvorbildungsanstalt durch wissenschaftliche Einzelseminare nach deutschem Muster ersetzt, in denen jeder Universitätsprofessor für sich seine Hörer in seinem eigenen Spezialfache auf seine Weise beschäftigt, ohne sich um ihre sonstigen Studien, oder die Zusammenfügung derselben in eine den Zwecken des Lehramtes entsprechende, selbstverständlich auch durch philosophisch-pädagogische Bildung bedingte Einheit zu kümmern. Dem Elaborat der philosophischen Fakultät entgegen erklärte sich der Landesunterrichtsrat für Aufrechterhaltung der Professorenbildungsanstalt in ihrer alten Organisation. Die Regierung löste die Frage bis auf den heutigen Tag nicht in einer entschiedenen Weise. Wohl sorgte sie für Erweiterung und nähere Ausstattung der wissenschaftlichen Fachseminare an der Universität, jedoch blieb daneben auch die Professorenbildungsanstalt in ihrer alten Form bestehen, nur sank sie immer mehr an wirklicher Bedeutung, weniger durch eigene Schuld oder durch die Fehler ihrer Organisation, als vielmehr durch die ablehnende Haltung der philosophischen Fakultät, deren Mitglieder wohl zumeist ihre Stellen als Lehrer an der Professorenbildungsanstalt behielten, aber — in einer mehr bequemen, als berechtigten Auffassung der Lehrfreiheit befangen, durchaus nicht gewillt waren in

[1]) Bekanntlich wird in Ungarn ebenso wie in Österreich und Süddeutschland der Lehrer an Gymnasien und Realschulen. d. i. der akademisch gebildete Lehrer der daselbst unter dem Namen »Mittelschulen« zusammengefafsten höheren Schularten, »Professor« oder speziell zur Unterscheidung vom Universitätslehrer »Mittelschulprofessor« genannt.

der Einrichtung ihrer Kollegien den unmittelbaren zukünftigen Berufsbedürfnissen der Lehramtskandidaten auf planmäfsige Weise Rechnung zu tragen. Das Ungesunde dieser Zustände trat besonders bei den Lehramtsprüfungen[1]), deren Forderungen mit der gedeihlichen Entwicklung des heimischen Bildungswesens immer gröfser wurden, zu Tage: bei einer wachsenden Spezialbildung für einzelne kleine Sondergebiete der Wissenschaft sank immer mehr die für den zukünftigen Lehrer unumgänglich notwendige Übersicht über das Ganze der betreffenden Schuldisziplinen als solcher und insbesondere die philosophisch-pädagogische Schlufsprüfung wurde gewöhnlich zu einer Marter nicht nur für die Prüflinge, sondern auch für die Prüfenden, und angesichts eines hereinbrechenden Mangels an Lehrer war man genötigt in der Prüfungspraxis weit hinter den Forderungen des Prüfungsstatutes zu bleiben. Dies führte immerfort von allen Seiten zu nur allzusehr berechtigten Klagen, und so wurde die Reform der Professorenbildung unter dem Regime des Ministers Eötvös, wie wir eingangs erwähnten, zu einer brennenden Tagesfrage, die eine Flut von Verbesserungsvorschlägen hervorbrachte.

Die Reihe dieser die Professorenvorbildung behandelnden Schriften, unter deren Verfassern sich die bedeutendsten Schulmänner und Universitätslehrer Ungarns befanden, schlofs endlich Kármáns Buch.

Kármán, der als Professor der Philosophie und Pädagogik am Mittelschulprofessorenseminar und pädagogischer Leiter des Übungsgymnasiums, seit nahezu einem Vierteljahrhundert der vornehmste Bildner ungarischer Mittelschulprofessoren war, ergriff mit dieser Schrift nicht zum erstenmale das Wort in dieser wichtigen Angelegenheit. Zwanzig Jahre sind es schon her, wie uns auch das Vorwort und die Einleitung des Buches mitteilt, dafs Kármán, seinerzeit als Schriftführer des Landesunterrichtsrates, seine ersten Organisationsentwürfe bezüglich der Vorbildung der Mittelschulprofessoren ausarbeitete, und war es ihm wohl auch gelungen, zu diesen Entwürfen, die vor allem die Herstellung des richtigen Verhältnisses zwischen Universität und Professorenseminar bezweckten, im Prinzip die Billigung mafsgebender Regierungsfaktoren zu erlangen, so konnten doch die gemachten Vorschläge, hauptsächlich infolge eines gewissen passiven Widerstandes der philosophischen Fakultät nicht zur Wirklichkeit werden. Als nun die Frage der Professorenvorbildung unter der Ministerschaft des Barons Eötvös, wie schon wiederholt erwähnt wurde, wieder einmal in den Vordergrund des Tagesinteresses getreten war, entschlofs sich Kármán jene Arbeiten, deren leitende Prinzipien er auch für die heutigen Verhältnisse als vollgiltig erachtete, herauszugeben. Er mochte sich jedoch nicht damit begnügen, das schon einmal Geschriebene blofs zusammenzustellen, sondern hielt es für geraten, jener neuedierten Sammlung alter Schriftstücke auf weiter historischer Umschau fufsende theoretische Betrachtungen vorauszuschicken, die mit einem starken Apparate bildungsgeschichtlicher Forschung ausgestattet, in eingehender Weise begründen sollten, was die nahezu ein Vierteljahrhundert alten Entwürfe zumeist nur in der knappen Form von Paragraphen zu sagen genötigt waren.

Dies die Entstehungsgeschichte des Buches, das nun als Beilagen jene älteren gehaltvollen Schriftstücke meist amtlichen Charakters bringt, in seinem Hauptteile hingegen — sozusagen als historisch-theoretische Begründung derselben — einen Essay über Professorenvorbildung und Universitätsunterricht im allgemeinen enthält.

[1]) Die Befähigung für das höhere Lehramt ist in Ungarn an drei Prüfungen geknüpft: 1. Die »Grundprüfung« nach dem vierten Universitätssemester; 2. die »Fachprüfung« nach dem achten Semester und 3. die »pädagogische Prüfung« nach einem an einer öffentlichen Lehranstalt verbrachten Übungsjahre.

Wir wollen dem Laufe der Entstehungsgeschichte des Buches folgend erst jene Beilagen einer kurzen Betrachtung unterziehen. Es sind deren vier Haupt- und vier Nebenstücke. Die erste der Hauptbeilagen ist eine aus dem Jahre 1875 stammende Arbeit Kármáns über die Reform der Professorenvorbildung, in der er gelegentlich eines vom Unterrichtsministerium an den Landesunterrichtsrat gerichteten Reskriptes unumwunden den Satz aufstellt, daſs ebenso wie die juristische und medizinische Fakultät ihre Vorlesungen den Anforderungen der zukünftigen praktischen Lebensbahn ihrer Hörer anbequemen, müsse auch die philosophische Fakultät ihre systematischen Vorlesungen unbedingt den Erfordernissen der Professorenvorbildung entsprechend einrichten. Die philosophische Fakultät — meint der Autor — kann eben kein höheres Ziel vor Augen haben, als dem Unterrichtswesen des Landes zu dienen. Falsch ist der Einwand, daſs ein plan- und fachmäſsiges Einrichten der Lehrkurse die Lehrfreiheit im wahren Sinne des Wortes verletzen würde. Die Berührung mit dem praktischen Leben ist kein Hindernis der freien Entwicklung der Wissenschaften, sondern vielmehr eine Bedingung derselben. Die philosophische Fakultät der Universität würde dadurch, daſs die Vertreter der in ihr vereinigten verschiedenen Lehrfächer die gehörige Organisation der Professorenvorbildung als ihr gemeinschaftliches Ziel anerkennen wollten, und somit den Erfordernissen des allgemeinen Bildungswesens entsprechend die Reihe ihrer Vorlesungen ordnen würden: neue Kraft erlangen und den Klagen über den Niedergang der freien Studien ein Ende bereiten. Neben der philosophischen Fakultät ist behufs intensiverer Einübung in die eigentlichen Schuldisziplinen ein besonderes Professorenkollegium der eigentlichen Professorenbildungsanstalt nötig, da die Zeit der Fakultätsprofessoren doch nicht ausschlieſslich zu Zwecken der Wissenschafts**mitteilung** in Anspruch genommen werden kann. Dieses besondere Professorenkollegium müſste hinsichtlich seiner Vorbildung auf dem Universitätsniveau stehen, und zwar derart, daſs diese Stellung, in Verbindung mit der Universitätsdozentur und doch eng geknüpft an die Schulpraxis, als Vermittler zwischen Universität und Schule dastände. Aufgabe dieses Professorenkollegiums wäre es eben durch fortwährenden persönlichen Umgang mit den Lehramtskandidaten in diesen das Gefühl ihres Berufes wachzuhalten und mittelst gehöriger individuell gearteter Fingerzeige die eigentümlichen Fähigkeiten eines jeden einzelnen auf eine den Interessen des Schuldienstes entsprechende Weise zu entwickeln.

Die zweite Hauptbeilage des Kármánschen Buches enthält ein Elaborat des Landesunterrichtsrates aus dem Jahre 1878, welches an den Minister gerichtet, demselben einen detaillierten Entwurf über die Organisation der Professorenbildungsanstalt unterbreitet. Es würde zu weit führen, über diesen Entwurf hier eingehender zu berichten. Nur soviel sei daraus hervorgehoben, daſs dieser Entwurf eine Professorenbildungsanstalt als Universitätsinstitut und integrierenden Teil der philosophischen Fakultät schaffen will. Die Anstalt hätte ein aus dem vom Könige zu ernennenden Direktor, 18 leitenden und 10 assistierenden Professoren bestehendes Kollegium. Der ganze Lehrkurs der Professorenbildungsanstalt enthielte vier Jahrgänge, deren drei erste der fachwissenschaftlichen Ausbildung, der vierte hingegen dem Erwerben pädagogischer Bildung und Geschicklichkeit gewidmet wäre. Demnach hätte die Anstalt aus zwei Abteilungen zu bestehen: einer fachwissenschaftlichen und einer pädagogischen. Der fachwissenschaftliche Unterricht wäre auf Grund eines bestimmten Lehrplanes zu leiten. Dieser Lehrplan wäre nach zwei Richtungen hin festzustellen etc.: 1. als dreijähriger Lehrkurs der Vorlesungen und Übungen an der Universität; 2. mit Rücksicht auf die Konferenzen und Übungen

in der Professorenbildungsanstalt. Den dreijährigen Kursus der Universitätsvorlesungen und Übungen hätte auf Grund der Vorschläge der philosophischen Fakultät der Unterrichtsminister festzustellen, wobei vor allem die Forderungen des Professorenprüfungsstatutes zu berücksichtigen wären. Die pädagogische Abteilung hätte die Aufgabe, dahin zu wirken, dafs die Kandidaten jene Geschicklichkeit erwerben, die nebst der Bewandertheit in den Fachwissenschaften zum methodischen Handhaben des Mittelschulunterrichtes erforderlich ist. Da dieser Zweck zugleich eine theoretische und eine praktische Schulung erheischt, bestehe zu diesem Behufe eine doppelte Institution: 1. Methodische Konferenzen (Theoretica); 2. die Übungsschule.

Die als dritte Hauptbeilage seines Buches von Kármán neuedierte Schrift ist nicht seine eigene Arbeit, sondern eben ein seinen Auseinandersetzungen, resp. denen des Landesunterrichtsrates feindlich gegenüberstehendes Elaborat, jenes obenerwähnte nämlich, welches die philosophische Fakultät in der Angelegenheit der Professorenvorbildung dem Unterrichtsminister im Jahre 1879 unterbreitete. In dieser Schrift trachtet die philosophische Fakultät den Beweis zu erbringen, dafs ein neben der philosophischen Fakultät zum Zwecke der Professorenbildung bestehendes, jener zum Teile sogar heterogenes Institut der Sache nur schädlich sei, wie auch die Vereinigung der verschiedenen Professoren zu einer unter der Leitung eines Direktors stehenden Körperschaft und das hierdurch hervorgerufene einheitliche Zusammenwirken der verschiedenen Fachleiter überflüssig ist. Statt dessen ist die Förderung des Fachseminarsystems, wie es in Deutschland herrscht, vor allem die Vermehrung spezieller wissenschaftlicher Fachseminarien, das einzig Wünschenswerte.

Dieses vom Dekan der philosophischen Fakultät gezeichnete Schriftstück wurde vom Minister dem Landesunterrichtsrate behufs Begutachtung zugewiesen, und eben dieses Gutachten enthält die vierte Hauptbeilage des Kármánschen Buches.

In diesem Gutachten unterzieht der Landesunterrichtsrat, dessen Feder Kármán führt, das Elaborat der philosophischen Fakultät einer eingehenden Kritik. Dies geschieht auf Grund einer entsprechenden Umschau in den einschlägigen Gebieten des ausländischen Unterrichtswesens, die sich besonders auf die in Deutschland laut gewordenen Klagen über die von den Universitäten gegen die Angelegenheiten der Schule bekundete Teilnahmelosigkeit erstreckt, wie auch einer genauen Prüfung der heimischen thatsächlichen Verhältnisse. Das Resultat, zu dem dies Gutachten des Landesunterrichtsrates gelangt, ist der Satz, dafs an den bisherigen ungenügenden Erfolgen der Professorenbildungsanstalt in erster Reihe die philosophische Fakultät der Universität selbst Schuld trage, und zwar hauptsächlich darum, weil sie auf den zukünftigen Beruf ihrer Hörer so wenig Rücksicht nimmt, dafs nahezu Jahrzehnte vergehen, ohne dafs die für einen zukünftigen Gymnasial- oder Realschullehrer wichtigsten Disziplinen Gegenstände von Kollegien wären, oder die wichtigsten Schulautoren einer wissenschaftlichen Behandlung an der Universität unterzogen würden.

Diesen vier interessanten Hauptbeilagen schliefsen sich vier Nebenbeilagen an, unter denen die ersten drei Statut und Lehrordnung der alten (1870/71er) und der neuorganisierten Budapester Professorenbildungsanstalt geben, während die vierte eine für die Geschichte der Lehrfreiheit an der ungarischen Universität wichtige Eingabe der Privatdozenten aus dem Jahre 1892 mitteilt. Auf den Inhalt dieser letzterwähnten Schriftstücke näher einzugehen, hindert uns die Beschränktheit des Raumes.

Die soeben besprochenen, mehr oder minder alten und nur neuedierten Dokumente bilden, wie gesagt, den Grundstock des Kármánschen Buches, und ihnen geht eine aus sieben Kapiteln bestehende historisch-theoretische Einführung voran,

die wenn auch gewissermaßen zur näheren Erläuterung der in den alten Dokumenten niedergelegten Sätze bestimmt, doch auch für sich einen selbständigen Essay über Professorenvorbildung und Universitätsunterricht bildet.

Das erste Kapitel führt den Titel »Die deutsche philosophische Fakultät« und giebt an der Hand quellenmäßiger Belege ein Bild der deutschen philosophischen Fakultät, wie sie sich in diesem Jahrhunderte entwickelte, mit besonderer Rücksicht auf ihr Verhältnis zu den Aufgaben der Lehrerbildung. Bei aller aufrichtigen Bewunderung der ewig großen Verdienste, die die deutsche philosophische Fakultät um die Wissenschaft hat, glaubt Kármán doch aus den Statuten verschiedener deutscher Universitäten, den Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt, den Erlässen und Verordnungen deutscher Regierungen, namentlich der preußischen, beweisen zu können, daß die philosophische Fakultät in der Erfüllung ihrer Aufgaben als Bildnerin von Männern eines öffentlichen Lebensberufes mit den übrigen deutschen Fakultäten nicht Schritt hält. Während die übrigen Fakultäten, an ihrer Spitze die medizinische, ihr Augenmerk immer mehr auf die wichtigen nationalen Lebensberufe richten, denen sie wissenschaftlich gebildete Fachleute zu erziehen haben, und diesen Berufen entsprechend ihre Vorlesungen und Übungen systematisch einzurichten bestrebt sind, widmet sich die philosophische Fakultät ihrer eigentlichen Aufgabe, der Lehrervorbildung (daß sie heute thatsächlich größtenteils Lehrer für das höhere Lehramt bildet, muß sie wohl doch gestehen), als solcher, nicht so, wie sie sollte, und erzieht meistens nur nach dem Bilde ihrer Meister geratene Adepten für verschiedene Zweige weltentfremdeter Gelehrsamkeit, und nicht, wie man von ihr erwartet, begeisterte Träger und Verbreiter nationaler Bildung. Mit dem fortwährenden Verkennen, oder sollte man sagen, Verschmähen dieser ihrer eigentlichen Aufgabe, welches die philosophische Fakultät an den Tag legt, steigt auch das Mißtrauen des Staates gegenüber ihrer die Vorbildung der Lehrer betreffenden Leistungsfähigkeit, was sich in dem immer stärker werdenden Klagetone der staatlichen Verordnungen und Erlässe laut genug offenbart, und auch in der berühmten Kaiserkonferenz von 1890 genügenden Ausdruck fand. Ganz anders dachten sich wohl, meint Kármán, im Anfange dieses Jahrhunderts die Schöpfer moderner deutscher Universität die philosophische Fakultät, als das Bild derselben in dem für die Chicagoer Weltausstellung verfaßten Berichte Friedrich Paulsens uns entgegentritt.[1]) Trotz der unbestrittenen Höhe ihrer inneren Wissenschaftlichkeit und geistigen Macht bietet doch die deutsche philosophische Fakultät mit ihrem allzustarken Gelehrtenbewußtsein und ihrem teilweise unbegreiflichen Abschließen vor den unmittelbaren Er-

[1]) Vergl. mit diesen Ausführungen Kármáns die schon oben erwähnten Bemerkungen Reins zu einer anderen Paulsenschen Schrift (Zeitschr. f. Phil. u. Päd. III. 1. H., S. 45 ff.). — Ich kann es mir nicht versagen, bei dieser Gelegenheit auch die vielleicht wenig gekannten Worte eines der größten deutschen Genies aller Zeiten anzuführen, welche in schneidender Kürze dasselbe sagen, was Kármán in seinem Buche des weiteren auszuführen versucht. Kein Geringerer, als Richard Wagner ist es, der im Juni 1872, an den später so unglücklichen Friedrich Nietzsche, damals Professor der Philologie in Basel, folgendes schreibt: »Während die theologische Fakultät uns Pfarrer und Konsistorialräte, die juristische Richter und Anwälte, die medizinische Ärzte liefert, lauter praktisch nützliche Bürger, liefert die Philologie immer nur wieder Philologen, welche rein nur sich unter sich selbst von Nutzen werden.“ (Gesammelte Schriften und Dichtungen von Richard Wagner, Leipzig, 1873, IX, B. S. 353.)

fordernissen nationalen Bildungswesens keineswegs das Bild einer allen ihren Aufgaben gerecht werdenden Institution.

Anders erscheint neben dem Bilde der deutschen philosophischen Fakultät dasjenige, welches Kármán in dem zweiten Kapitel seines Buches von den Facultés des lettres et des sciences und dem höheren französischen Unterrichtswesen überhaupt liefert. Fremd aller zünftischen Abgesondertheit stehen die Thore französischer Hochschulen offen für jedermann, der nach Bildung durstet. Frankreichs erste grofse Schule, der Stolz französischen Gelehrtentums, das Collège royal, heute Collège de France, stellte sich im Zeitalter der Renaissance geradezu der Zunft der alten Universität entgegen als freie Schule neuer Studien. Französische Denker des vorigen Jahrhunderts waren es, in denen eben das kritische Betrachten des althergebrachten Universitätswesens zuerst den grofsen Gedanken der nationalen Erziehung entstehen liefs, nationaler Erziehung in des Wortes doppelter Bedeutung: erstens, dafs die Erziehung immerdar den zeitgemäfsen Forderungen der Nation zu entsprechen habe, und zweitens dafs sie sich auf die ganze Masse derselben erstrecken müsse. Unter dem Einflusse dieser Prinzipien entstand zu Beginn unseres Jahrhunderts die allumfassende Gesamtheit französischen Unterrichtswesens, l'Université, berufen, alle Gattungen der öffentlichen Unterrichtsanstalten, von den Kinderasylen an bis hinauf zu den obersten, gelehrte Spezialisten erziehenden Instituten, in sich zu vereinen, damit jeder Lehrende von der untersten Stufe an bis hinauf zu der allerhöchsten fühle, dafs er im Dienste der grofsen Sache nationaler Erziehung stehe. Im Schofse dieser Gesamtheit wufste sich auch das Wesen der Hochschulen auf eine edle Weise zu entwickeln. Das höhere Unterrichtswesen Frankreichs zerfällt eigentlich in zwei Gruppen: in die an die Stelle der alten Universität getretene Gesamtheit der Fakultäten, die sich in den gröfseren Provinzstädten Frankreichs, aber auch in Paris finden, und den grofsen Pariser Hochschulen, wie das Collège de France, das Museum d'histoire naturelle und die École des hautes études. Jene sind eigentliche Fachschulen, die für die gelehrten Berufsarten des Arztes, des Juristen, des Lehrers etc. vorzubereiten haben, diese hingegen sind mächtige Pflanzstätten wissenschaftlicher Forschung. Pünktliches Aufeinanderfolgen der Studien, vollständiges Ineinandergreifen von Vorlesungen und Prüfungen charakterisiert die ersteren, möglichst grofse Freiheit und Unbeschränktheit die letzteren. Die zwei Fakultäten, die hinsichtlich der Professorenvorbildung eigentlich in Betracht kommen, nämlich die facultés des lettres et sciences, welche an die Stelle der alten einheitlichen facultas artium getreten sind, wissen mit einem genau klappenden Apparat fachwissenschaftlicher Vorbereitung die Pflege allgemeiner nationaler Bildung zu vereinigen. Schon der Umstand macht sie gewissermafsen zu Hütern des nationalen Bildungsgutes, dafs sie es sind, die durch Verleihung des Baccalaureatgrades das Durchschnittsmafs nationaler Bildung bezeugen. Für die speziellen Zwecke der Bildung von Professoren sorgt nebst den Fakultäten die École normale, diese grofsartige, jüngst 100 Jahre alt gewordene Schöpfung der Idee nationaler Bildung, diese mächtige Anstalt, die einer ihrer berühmtesten Schüler, Jules Simon, die erste Schule der Welt genannt hat. Was die École normale für Frankreichs Bildungswesen geworden, wie ihre Lehrer, die erleuchtetsten Geister der französischen Nation, die kleinen und geringfügig scheinenden Aufgaben des Lehrerberufes, z. B. das Korrigieren der Aufsätze von Kandidaten nicht verschmähen, wie sie sich dazu hergeben, selbst in der Provinz lebende Kandidaten auf brieflichem Wege mit Arbeiten und Aufgaben zu versehen, wie sie besondere Zusammenkünfte, die conférences de jeudi veranstalten, um es den nicht in Paris Wohnenden möglich zu machen, sie

mindestens einmal in der Woche zu hören, wie sie sich dazu anschicken, die pädagogische Fachbildung weit über den Kreis der Mittelschulprofessoren auszudehnen: all dies gehört zu den edlen Seiten französischen höheren Unterrichtswesens, für deren beredte Schilderung wir unserem Verfasser zu besonderem Danke verpflichtet sein dürfen.

Stellt sich Deutschlands philosophische Fakultät die von dem praktischen Leben abgesonderte Pflege wissenschaftlicher Forschung, Frankreichs facultés de lettres et sciences vor allem eine den nationalen Bildungsbedürfnissen entsprechende Fachbildung zur Aufgabe, so stehen Englands Universitäten, mit denen sich das dritte Kapitel in Kármáns Buch beschäftigt, als ein von den vorigen verschiedener dritter Typus höheren Bildungswesens da. Sie sind in jeder Hinsicht die Erben und Fortsetzer der alten facultas artium, also noch immer die Vollender der allgemeinen freien Bildung ihrer Nation. Nicht immer war es Englands grofsen Universitäten, Oxford und Cambridge, gegeben, in ihres Volkes Bildung und öffentlicher Meinung die vornehme Rolle zu spielen, wie heute. Bis zum Anfang dieses Jahrhunderts standen sie unter dem Banne einer gewissen Art von klerikalen Traditionen, die ihnen in so mancher Hinsicht geradezu ein klösterliches und auf jeden Fall ein starr konfessionelles Gepräge verliehen. Nach und nach erhoben sie sich schon vom Beginn dieses Jahrhunderts, und besonders thatkräftig von seiner Mitte an zu den höchsten Bildnern der Nation, des Volkes in des Wortes weitester Bedeutung. Das Bieten von Fachbildung liegt ihnen eigentlich ferne; die Vollendung allgemeiner, klassisch-litterarischer, mathematischer und philosophischer Bildung ist ihr vornehmster Beruf. In der Erfullung dieses Berufes gelang es ihnen nach und nach alle Fesseln zu sprengen, von denen sie lange Zeit eingeengt wurden. Vor allem fielen die Schranken konfessioneller Natur. Bald wurde jedoch auch an jenen Mauern gerüttelt, die aus geschlechtlichen, sozialen und wirtschaftlichen Unterschieden aufgebaut, das Gebiet höherer Bildung dem weiblichen Geschlecht, den mittleren und unteren Klassen des Volkes verschlossen. Unter der Devise: »Das Volk kann nicht zur Universität kommen, aber die Universität wohl zum Volke« entstand jene grofse Bewegung, die University Extension, die es sich zur Aufgabe machte, höhere Bildung allen Schichten des Volkes, und Männern, wie Frauen zugänglich zu machen; eine Bewegung, die von beiden grofsen Universitäten ausgehend, heute schon mächtige Erfolge aufzuweisen hat. Ebenso, wie die höhere, hat auch die mittlere Bildung in den Universitäten ihr gemeinsames Sammelbecken, in das ihre Ströme zusammenlaufen. Durch Prüfungen und Verleihung von Universitätsgraden sind Oxford und Cambridge für alle Zweige englischen Schulwesens mafs- und richtunggebend geworden. Als Hochschulen allgemeiner Bildung hielten es Englands Universitäten lange Zeit nicht für nötig, behufs Ausbildung von Mittelschulprofessoren besondere Veranstaltungen zu treffen. Wer ihre Hallen mit dem Grade des Magisters oder gar des Doktors versehen verliefs, hatte, dessen konnte man sicher sein, das vollreichende Mafs jener allgemeinen Bildung inne, die der Mittelschulprofessor zur Weitergabe nötig hat. Erst in der allerjüngsten Zeit, seit auch an den Pforten englischer Mittelschulen neue Bildungsbestrebungen und neue sittliche Fragen pochen, sah man sich veranläfst, auf eine wissenschaftliche Würdigung pädagogischer Probleme das Augenmerk zu richten. Unter dem Einflusse dieser neueren Bewegungen entstand z. B. in Cambridge das Teacher Training Syndicate, und wurde auch vor zwei Jahren eine königliche Kommission eingesetzt, die mit der systematischen Organisation des Mittelschulwesens betraut wurde. Es ist nun wahrscheinlich, dafs England zum Schlusse des Jahrhundertes seine grofse geistige und sittliche Um-

gestaltung auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichtes damit krönen werde, womit im Anfange des Jahrhunderts Preufsen und Frankreich ihr Unterrichtswesen begründet haben, dafs es nämlich die Professorenvorbildung organisiert und ein Unterrichtsministerium errichtet. — —

So stellt uns der historische Teil des Kármánschen Buches in den Universitäten Deutschlands, Frankreichs und Englands drei Typen des höheren Unterrichtswesens dar, aus deren individuellen Zügen sich drei verschiedene Aufgaben des Universitätsunterrichtes ergeben: Wartung der Interessen gelehrter Forschung, festgefügte Gliederung wissenschaftlich gründlicher Fachvorbereitung, edle Fürsorge für ein hohes Niveau nationaler Allgemeinbildung.

Wie sich diesen von einander grundverschiedenen, aber gleichermafsen bedeutenden Aufgaben gegenüber die ungarische Universität und speziell deren philosophische Fakultät verhalten solle, ist nun die Frage, die Kármán nach vollendetem Abrisse der drei wichtigsten ausländischen Universitätsgattungen sich vorlegt, und deren Beantwortung er vor allem das vierte Kapitel seiner Schrift (unter dem Titel: Unsere Aufgabe) widmet. Die geschichtliche Umschau über den Entwicklungsgang der fremden Universitäten bestärkt den Verfasser nur in dem, was er im Namen des Landesunterrichtsrates schon vor zwanzig Jahren ausgesprochen hat, dafs die philosophische Fakultät sich keine höhere Aufgabe stellen könne, als der allgemeinen Bildung, dem Unterrichtswesen der Nation, also in erster Reihe der Professorenbildung zu dienen. Die Lösung dieser Aufgabe müsse Ungarn jedoch auf Grund selbständiger Einsicht und nicht mittelst blofser Nachahmung fremder Muster zu erstreben trachten. Die ungarische Nation ist heute in Europa wohl die einzige, deren Universitätswesen nicht eine eigenartige, von dem aller anderen Völker abweichende Gestalt angenommen hat. Dieses soll und mufs anders werden. In Ermangelung aller nationaler Traditionen auf diesem Gebiete bleibt Ungarn nichts anderes übrig, als auf Grund aus einer weitumschauenden Empirie geschöpfter Prinzipien ganz Neues zu schaffen. Es hiefse also ganz Neues schaffen, insoferne Ungarn keine der ausländischen Institutionen, weder die deutsche, noch die französische, oder die englische gedankenlos übertragen und auf heimischen Boden pflanzen zu wollen dürfe, und doch historisch Bewährtes gründen insoferne, als dem Lande die aus der Entwicklungsgeschichte der fremden Einrichtungen gewonnenen Erfahrungen zugute kommen, und es vor allem notwendig ist, all das Edle und Gute, das die letzteren einzeln bieten, vereinigt zu verwerten.

Hierauf entwickelt Kármán in den letzten drei Kapiteln seines Buches (Kollegien, Übungen und Konferenzen, Lehrfreiheit und Prüfungen), immer auf der Höhe prinzipieller Standpunkte weilend, eine förmliche Universitätspädagogik, wie sie, soweit mir bekannt ist, in der einschlägigen Litteratur, namentlich was die immer miteingewebte historisch-empirische Begründung betrifft, vereinzelt dasteht. Was der Autor hier über die Bedeutung des mündlichen Universitätsvortrages gegenüber dem blofsen Bücherstudium, über die zwei Arten von Kollegien, die zusammenfassenden systematischen Kurse und die, eigene Forschungsarbeit mit ihren Zwecken, Methoden und Hilfsmitteln vor Augen führenden Spezialkollegien, ferner von dem Verhältnisse theoretischer und praktischer Universitätsbildung, von dem wahren Charakter echter Lehrfreiheit und dabei doch wohlgeregelter Lernordnung, von den staatlichen Berufsrigorosen und den streng genommen gelehrten Fakultätsprüfungen sagt, gehört meines Erachtens zu dem Bedeutendsten und Tiefstgedachten, was auf diesem Gebiete je gesagt wurde. Und inmitten der allgemeinen Theoreme über den Universitätsunterricht überhaupt verliert der Verfasser sein eigentliches Spezial-

thema, die Professorenvorbildung nicht aus dem Auge. Überzeugend weifs er darzulegen, dafs es der philosophischen Fakultät als solcher einzig und allein obliegt, für die Professorenvorbildung Sorge zu tragen, dafs sie vor allem, schon um den übrigen Fakultäten ein Muster pädagogischer Ordnung zu bieten, auf ein gehöriges Neben- und Nacheinander von Studien und Prüfungen zu achten habe, dafs sie ihre Vorlesungen, die allgemein zusammenfassenden grofsen ebenso, wie die in Einzelgebiete gelehrter Forschung einführenden Spezialkollegien in der Hand derselben Professoren vereinigen müsse, ja dafs sie selbst die Übungen und Repetitorien nicht etwa auf ein ihr heterogenes Institut, z. B. ein separates Professorenseminar einfach übertragen dürfe, sondern alles, was mit der Ausbildung des zukünftigen Professors zusammenhängt, selbst in die Hand nehmen und von ihren eigenen Fakultätsmitgliedern leiten lassen müsse. Die planmäfsig betriebenen Studien sollen nach einem zweijährigen, in erster Reihe für allgemeines Wissen und Wissensgeschichte sorgenden Unterbau mit einem denselben abschliefsenden Fundamentalexamen, und einem zweijährigen, namentlich aufs Praktische und das Sammeln von Erfahrungen gerichteten Oberbau von zweierlei Prüfungen gekrönt werden, erstens dem staatlichen Berufsexamen, und dann erst nach diesem, der eigentlichen Gelehrten- d. i. der Doktoratsprüfung. — —

In dem Vorhergehenden hätte ich, soweit es in dieser Kürze ging, den Inhalt des Kármánschen Buches wiedergegeben. Selbstverständlich konnte ich von dem reichen Gehalt des Buches und besonders von der Fülle an historischem Material, welches darin verarbeitet ist, nur ein mangelhaftes Bild liefern, sind doch darin einzelne Stellen, ja Fufsnoten, die geradezu den vollständigen Stoff zu einer oder der anderen Monographie aus dem Gebiete des höheren Unterrichtes und der Bildungsgeschichte im allgemeinen angeben.

Schade, dafs der Verfasser sich damit begnügte, seine gewifs weit über den Rahmen lokaler Interessen sich ausdehnenden, allgemeiner Beachtung würdigen Ausführungen nur dem verhältnismäfsig doch engen Lesekreise seiner Landsleute vorzulegen, und nicht Mittel und Wege fand, sie in eine der westeuropäischen Sprachen, in erster Reihe in die deutsche zu übertragen oder übertragen zu lassen. Vielleicht ist es noch nicht zu spät dazu.

Budapest Dr. Johann Waldapfel

---

## 4. Professor Natorp in Marburg: „Über volkstümliche Universitätskurse“

(Akademische Revue II, Heft 23/24)

Dieser Aufsatz bildet eine vortreffliche Ergänzung und weitere Ausführung des Artikels »Fortbildungskurse an der Universität« in Reins Handbuch der Pädagogik, II. Bd. Es ist höchst erfreulich zu sehen, wie auch in Deutschland immer mehr die Überzeugung Platz greift, dafs zur Beseitigung der sozialen Gefahren der Hebel nicht nur bei der Besitzungleichheit, sondern vor allem bei der Bildungsungleichheit anzusetzen ist, und dafs unsere Universitäten mit dazu berufen sind, an der Arbeit der geistigen Hebung der unteren und mittleren Volksklassen in planvoller Weise sich zu beteiligen. Freilich gilt es da noch viele Vorurteile zu beseitigen und den Hochmut des spezifischen Fach-Gelehrtentums auf das rechte Mafs zurückzuführen, das im Besitz einer Art Geheimlehre zu sein glaubt, die möglichst auf enge Kreise zu beschränken sei, damit sie nicht an ihrer Kraft verliere. Und doch liegt

es auf der Hand: je kleiner der Kreis ist, der an gewissen Mysterien teilnimmt, desto gröfser ist die Wirkungslosigkeit der Arbeit auf das geistige Leben und damit auf den Fortschritt des Volkes. Es liegt uns ferne, damit irgendeinem wissenschaftlichen Gebiet zu nahe treten zu wollen, das überhaupt tüchtige Arbeiter anzuziehen und in engen Kreis zu bannen vermag; aber das mufs gesagt werden: je starrer unsere Universitäten von den Arbeitsproblemen und den ringenden Strömungen der Gegenwart sich abschliefsen, um so mehr verlieren sie an Einflufs auf die künftige Gestaltung unseres Volkslebens. Die altkonservativen Universitäten Englands, Cambridge und Oxford, haben diese Gefahr vor Jahren schon erkannt und in der »University Extension« Mittel und Wege gesucht und gefunden, den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Leben enger zu gestalten, gewifs nicht zum Nachteil der Hochschule und nicht zum Schaden des Volkslebens. Dafs wir in Deutschland ähnliche Einrichtungen treffen möchten, dafür tritt Professor Natorp in Marburg aufs wärmste in dem empfohlenen Artikel ein. Er berührt sich darin mit Darlegungen, die sich in folgenden Schriften und Aufsätzen vorfinden:

1. Schultze-Gävernitz, Zum sozialen Frieden. 1890.
2. Reyher, Handbuch des Volksbildungswesens. Wien 1895.
3. Rusell-Beyer, Die Volkshochschulen in England und Amerika. Leipzig, Voigtländer 1895.
4. Tönnies, Ethische Kultur, 1894, Nr. 36 und 37.
5. E. Schultze, Voss. Zeitung; Sonntagsbeil. Nr. 25, 1896.

Auch möge bei dieser Gelegenheit an das Wort von Hans Delbrück erinnert werden. Er sagt (»Die Zeit«, 1896, 28): »Nur das Volk wird sich dauernder Gesundheit erfreuen, dessen beste und gebildetste Männer nicht nur für sich selbst gebildet sind, sondern auch dafür sorgen, dafs von ihrer geistigen Kraft ein starker Teil auf das Volksganze ausstrahlt.«

---

## 5. Verein für Frauen-Studium

### Satzungen

§ 1. Zweck. Der Verein erstrebt Erschliefsung der wissenschaftlichen Berufe für die Frauen. Er hält sich fern von jeder politischen oder religiösen Parteistellung. — § 2. Mittel. Als Mittel zur Erreichung dieses Zweckes soll einerseits die Errichtung und Unterstützung von Lehranstalten, welche der weiblichen Jugend die gleiche Vorbildung zum Universitätstudium sichern wie der männlichen, andererseits eine allgemeine Propaganda für die Erschliefsung der wissenschaftlichen Berufe für die Frauen dienen. — § 3. Mitgliedschaft und Jahresbeitrag. Mitglied des Vereines können erwachsene Personen, sowie Korporationen werden; es genügt mündliche oder schriftliche Anmeldung beim Vorstande. Der Jahresbeitrag ist mindestens 3 M. Das Rechnungsjahr läuft vom 1. Januar bis 31. Dezember. — § 4. Vereinssitz. Der Verein hat seine Centralstelle am Wohnsitze der jeweiligen I. Vorsitzenden und aufserdem Ortsgruppen in jeder Stadt, in der mehr als 10 Mitglieder sind. — § 5. Vereinsorgane. Organe des Vereines sind: der Vorstand und die Hauptversammlung. — § 6. Der Vorstand wird in jeder Hauptversammlung gewählt; er besteht aus 5 bis 9 Personen: 2 Vorsitzenden, 1 Schatzmeisterin, 2 Schriftführerinnen und eventuell 1 bis 4 Beisitzenden. Er hat das Recht sich nach Bedarf zu ergänzen. Das Amt der I. Vorsitzenden kann nur von einer Frau bekleidet werden. — § 7. Der Vorstand führt die Verwaltung des Vereines. Nach aufsen

vertritt ihn die erste Vorsitzende oder deren Stellvertretung. Zur Gültigkeit von Schriftstücken, welche den Verein verpflichten, ist die Gegenzeichnung eines 2. Vorstandsmitgliedes erforderlich. Ebenfalls ist die Vorsitzende, bezw. deren Stellvertretung, unter Mitwirkung eines 2. Vorstandsmitgliedes zu allen gerichtlichen und aufsergerichtlichen Handlungen, einschliefslich derjenigen, für welche das Gesetz Spezialvollmacht erfordert, ermächtigt. — § 8. Die Ortsgruppen wählen ihren Vorstand und regeln ihre Geschäftsführung selbst. Jeder Ortsgruppenvorstand hat die Pflicht, innerhalb seiner Gruppe die Interessen des Vereins zu fördern, den Mitgliedern die Vereinsmitteilungen zugänglich zu machen, von ihnen die Beiträge zu erheben und an die Schatzmeisterin abzuführen. Jede Ortsgruppe ist berechtigt, von den bei ihr eingehenden Beiträgen bis zu $^1/_3$ für lokale Zwecke zu verwenden, Rechnungslegung und Entlastung erfolgt auf der Hauptversammlung. — § 9. Die Hauptversammlung findet jährlich im Frühjahr statt. Eine jede bestimmt den Ort der nächsten. Die Einladung mufs mindestens 4 Wochen vorher unter Bekanntgabe der Tagesordnung erfolgen. — § 10. Der Vorstand ist verpflichtet, der Hauptversammlung den Jahresbericht vorzulegen und Entlastung zu beantragen. Die Beschlüsse werden mit einfacher Majorität der Anwesenden gefafst. Statutenänderungen erfordern eine Majorität von $^2/_3$ der anwesenden Mitglieder. — § 11. Besondere Bestimmungen. Die Auflösung des Vereines kann nur auf einer dazu 4 Wochen vorher einzuberufenden Hauptversammlung durch $^3/_4$ der Anwesenden beschlossen werden. Dieselbe Versammlung beschliefst mit einfacher Majorität über die Verwendung des etwa vorhandenen Vermögens.

Meldungen und Mitgliedsbeiträge sind an die Vorstandsmitglieder zu richten:

Frau von Witt, Berlin, Courbièrestrafse 14, I. Vorsitzende. Natalie von Milde, Weimar, Lisztstrafse 18, II. Vorsitzende. Frau Sera Proelss, Berlin, Lutherstrafse 51, I. Schriftführerin. Charlotte Bauer, München, Hessstrafse 32, II. Schriftführerin. Agnes Hundoegger, Hannover, Nienburger-Strafse 13, Schatzmeisterin. Anita Augspurg, München, Kaulbachstrafse 51a, Beisitzende. Frau Marie Stritt, Dresden, Seidnitzerstrafse 28, Beisitzende. Ika Freudenberg, München, Beisitzende. Frau Baronin v. Wolzogen, München, Maria Josephastrafse 2a, Beisitzende.

## 6. Prof. Dr. C. S. Cornelius †

Am 4. November 1896 starb 77 Jahre alt Professor Dr. C. S. Cornelius in Halle a/S. Er war noch ein unmittelbarer Schüler Herbarts. Das Gebiet, das er wissenschaftlich besonders bearbeitet hat, war das, wo Physik, Chemie, Physiologie, Psychologie und Metaphysik sich berühren. Seine Schriften und Abhandlungen sind zusammengestellt in Reins Encyklopädischem Handbuch im Artikel Herbart.

## 7. Zur Lehrerbesoldung

»Keine Summe kann besser verwandt werden, als für unsere Schulen. Wenn die Verwendung auf anderen Staatsgebieten zehnfache Früchte trägt, so werden die Verwendungen für unsere Schulen tausendfältige ideale und materielle Früchte tragen.« Abgeordneter Dr. Miquel (1875).

# C Besprechungen

## I Philosophisches

**A. Tienes,** Lotzes Gedanken zu den Prinzipien-Fragen der Ethik. Heidelberg. Hörning. 1896. 57 S.

Lotzes reicher Geist und tiefes Gemüt ist leider an keinem einzigen Punkte der Wissenschaft wirklich zur Erkenntnis durchgedrungen. Überall schlägt er die verschiedensten Wege ein, nimmt ganz entgegengesetzte Gedanken auf und sucht sich gegenseitig Ausschliefsendes zu vereinigen. Was der Verfasser dieser Darstellung der in Lotzes Werken überall zerstreuten ethischen Gedanken „ein schönes harmonisches Nebeneinander" der verschiedenen Richtungen bei Lotze nennt, ist in Wahrheit der stets mifslingende Versuch, Unvereinbares zu vereinen. So auch hier, wo er z. B. Eudämonismus und Absolutheit der sittlichen Urteile, kausalen Determinismus mit kausallosem Indeterminismus verschmelzen will.

Dabei pflegt dann jedes der einander widersprechenden Glieder etwas umgedeutet zu werden, um den Widerspruch zu mildern. So z. B. behauptet er, das sittliche Handeln beruhe auf der Lust, aber es wird diese Lust von der niedern Lust unterschieden und zuletzt nichts anderes darunter verstanden als was Herbart das absolute Wohlgefallen nennt, das kann ja ebenfalls auch eine Lust heifsen, aber doch eben von ganz anderer Art, als was sonst mit diesem Namen bezeichnet wird. (Vergl. diese Zeitschrift. II. 260 ff.) Um so unzutreffender ist es, wenn von Lotze gegen Herbart folgendes angeführt wird: »Herbart will den sittlichen Geboten wohl einen unbedingten Wert zugestehen, doch will er sie nicht in eine Beziehung zu den Gefühlen der Lust und Unlust gesetzt wissen. Dieser Theorie kann Lotze nicht zustimmen. Denn wenn unser Gewissen die Gesetze unseres Handelns billigen oder mifsbilligen soll, so müssen wir hierbei auch Lust oder Unlust empfinden, einfach deshalb, weil Billigen und Mifsbilligen doch nicht sowohl eine Thätigkeit des Denkens, als vielmehr eine solche des Fühlens bedeutet. Solche Urteile der Billigung und Nicht-Billigung kann daher überhaupt nur ein Wesen fällen, dem es möglich ist zu fühlen. Lust und Unlust zu empfinden. Also wird auch Herbart zugeben müssen, dafs seine praktischen Ideen gar nicht jeder Verbindung mit dem

Begriff der Lust sich entziehen können.« Hat denn sich Herbart dieser Erkenntnis entzogen, hat er dies nicht ausdrücklich hervorgehoben? nur hat er eben, wie das so nötig ist, Lust und Lust unterschieden, ganz ähnlich wie auch Lotze bestrebt ist, dies zu thun. Es ist nur ein Wortstreit, wenn das Wort Lust soweit gefafst wird, dafs auch das völlig selbstlose sittliche Urteil und Wollen eine Lust genannt wird.

Auf Selbstlosigkeit des Wohlwollens geht auch Lotze's Ethik aus, ja er läfst das Wohlwollen als einzige sittliche Idee und als einziges sittliches Motiv gelten. Man höre, wie Lotze das Wohlwollen schildert und achte darauf, wie überall die sittlichen Ideen Herbarts durchschimmern. »Das Wohlwollen ist für Lotze das Prinzip der Ethik, und zwar das Wollen dabei, selbst wenn die Handlung verhindert würde. Was das Motiv anbetrifft, so soll demselben Wärme des Gefühls eigen sein, die mit liebevollem Verständnis sich in der Menschheit Leid und Freud versenken kann, die sich nicht beschränkend auf einen engen Kreis nach allen Seiten hin anregend und angeregt ein Interesse für das allgemeine Wohlergehen äufsert, die dabei aber immer dem wirklichen Werte des Einzelnen Rechnung trägt, das Grofse ernst, leicht das Kleine nehmend. Dagegen ist eine kalte maschinenmäfsige Redlichkeit, die ohne Herz für das Unglück, am Glück ohne Freude, gleichmäfsig, unbewegt ihre Pflicht thut, sittlich nicht zu billigen, wenn sie auch zuweilen für das praktische Leben von Nutzen sein kann. — Was dann das Handeln selbst anlangt, so ist für Lotze das erste Gebot, überhaupt zu handeln, aus eigner Kraft, unabhängig von erst dazu zwingenden Umständen sich eine Thätigkeit zu suchen, durch die man zum Wohle der Menschheit, zur Verwirklichung alles Schönen, Guten, Edlen in der Welt beitragen kann. Nur kein beschauliches, oder gar asketisches, nicht einmal ein ausschliefslich dem Denken gewidmetes Leben führen! Dabei sollen wir aber nichts Unmögliches durchzusetzen oder Unvermeidliches abzuwenden trachten, sondern von dem Unerreichbaren mit bescheidener Resignation zurücktreten, während wir nach dem erreichbaren Ziele auch mit einer Willenskraft, die das Grofse und das Kleine mit gleicher Hingebung vollbringt, zu streben haben. Doch mufs natürlich unser Handeln im Einklang mit unserer Überzeugung stehen. Liegen in einem Streitfalle verschiedene Ansichten vor, so dürfen wir nur dann die unsrige unbedingt geltend machen wollen, wenn wir überhaupt gezwungen sind zu handeln. Überall auch ohne zwingende Veranlassung seine eigne Überzeugung durchsetzen zu wollen, zeugt von verderblichem Fanatismus. Weiterhin soll der Handelnde eine Persönlichkeit, ein Charakter sein, der bestimmte Grundsätze hat, eine Konsequenz besitzt, der alle jene unschönen Aufwallungen des Augenblickes fremd sind. Dieser Charakter wird zum höhern Ideale noch, wenn er das Gute vollbringt ohne vorherigen Kampf mit dem Bösen, wenn ihm das sittliche Handeln zur zweiten Natur geworden ist... Das pietätvolle Wohlwollen läfst uns auch dann, wenn wir in unsern Bestrebungen an einem und demselben Punkte mit denen eines andern zusammentreffen, gerne soweit nachgeben, dafs beide Teile befriedigt werden. Dieses bringt es auch mit sich, dafs wir Vergeltung üben, dankbar uns zeigen für empfangene Wohlthaten, aber auch um des allgemeinen Besten willen für eine böse Gesinnung Strafe vom Schicksal — sie selbst zu vollziehen, dazu haben wir nicht ohne weiteres ein Recht — verlangen.«

Gegenüber solchen sittlichen Idealen, wie sie wohl keiner Ethik, wohl auch keinem bessern Romane etc. fehlen, fühlt man so recht das Verdienst Herbarts, aus dem allgemein sittlichen Gesamturteil oder Ideal die einzelnen Punkte oder Ideen gesondert, jede einzelne für sich sauber gezeichnet und bestimmt zu haben, wie

sie zusammenwirken und welchen Beitrag eine jede liefern mufs, um das eigentliche sittliche Ideal zu bilden.

Übrigens wird aus dem Mitgeteilten hervorgehen, in welch vortrefflichem Geiste Lotzes Ethik gehalten ist. Lotze meint überall das Richtige. Aber es ist für einen Philosophen nicht genug, das Richtige nur zu meinen, es mufs bestimmt von dem Falschen und Halbwahren unterschieden werden. Der Lotzeschen Ethik fehlt darum der wissenschaftliche Charakter. O. F.

**Georg Haffner,** Die menschliche Seele. Ein Vortrag. Frankfurt a/M., Brechert. 1893. 32 S. 0,50 M.

Man kann nach der christlichen Lehre die Seele als eine gegebene Thatsache betrachten und ihr Leben beschreiben. Dagegen ist nichts einzuwenden. Der Gang einer solchen psychologischen Untersuchung ist einfach, klar und verständlich. Er empfiehlt sich deshalb nicht nur in Schule und Kirche, sondern auch vor einem Kreise von Zuhörern, von denen die meisten in philosophischen Spekulationen nicht geübt sind.

Die Seele gehört nicht zu den Dingen, die uns in unmittelbarer Erfahrung gegeben sind. Alles Gegebene ist veränderlich. Es mufs also den Dingen etwas Bleibendes, Seiendes zu Grunde liegen, aus dem das Werden, der Wechsel, die Veränderung hervorgeht. Wenn nichts ist, dann kann nichts werden. Setzen wir diesen Gedanken fort, dann geht die Überlegung weiter dahin, ob es nur ein Seiendes oder ob es viele Seiende giebt, wie das Seiende zu denken ist, welche Qualität es hat, und endlich, wie die Seienden in Verbindung und Zusammenhang gelangen können. Wenn diese Gedanken in logischer Weise fortschreiten, gelangen wir zu Ergebnissen, die gewifs sind, und an deren Richtigkeit zu zweifeln widersinnig ist.

Die gegebene Welt, wozu auch die Erscheinung des Seelenlebens gehören, ist schlechterdings unfafsbar und unerklärbar, wenn wir sie nicht durch das wirkliche Dasein von absoluten Wesen zu begreifen und zu erklären vermögen. Zu diesen Wesenheiten, Seienden, Realitäten, oder welchen Namen man dafür wählen möge, die sich durch metaphysische Forschung ergeben, rechnen wir auch die Seele, die als ein unstoffliches, unteilbares, unveränderliches Wesen denkbar, aber nicht vorstellbar ist.

Zu ganz entgegengesetzten Ansichten gelangt jedoch der Verfasser der oben genannten kleinen Arbeit. Es wird darin nicht nur behauptet, die Seele sei veränderlich, sondern sogar, sie sei vergänglich. Prüfen wir deshalb, ob die Gründe für diese Behauptung stichhaltig sind.

Der Vortrag besteht aus drei Teilen. Der erste Teil handelt über Art und Wesen, der zweite über Gesundheit und Krankheit, der dritte über Zeit und Ewigkeit der menschlichen Seele. Davon ist der erste Teil nach unserm Dafürhalten der wichtigste; ihm werden wir deshalb auch die meiste Aufmerksamkeit schenken.

Herr Haffner beginnt damit, dafs wir nie die Dinge an sich, sondern nur uns selbst unter dem Eindruck der Dinge und unter ihren Wirkungen kennen lernen. Deshalb, heifst es weiter, müssen wir eben »glauben«, dafs die Dinge das auch sind, was sie uns nach ihren Eindrücken und Wirkungen zu sein scheinen. S. 4.

Das Wort glauben ist hier gebraucht, um es zweifelhaft zu lassen, ob die Dinge auch so sind, wie sie scheinen. Das hat aber gar keinen Sinn, denn wenn nichts da ist, kann auch nichts scheinen. Zunächst haben wir es immer nur mit unseren Vorstellungen zu thun. Unser Denken aber zwingt uns zur Anerkennung der Thatsache, dafs eine reale Welt aufser uns existiert; und wir sind dessen gewifs, dafs sie so existiert, wie sie uns in widerspruchsfreier Weise gedacht werden mufs.

Zu Anfang des ersten Teiles wird zunächst die Anschauung verworfen, dafs innerhalb des stofflichen Leibes die unstoffliche Seele wohnt, weil sie »bei näherer Beschäftigung mit der Sache und bei tieferer Forschung in der Schrift nicht mehr bleiben kann«. S. 5. Ein anderer Grund für diese seltsame Behauptung wird vorläufig nicht angegeben. Wir werden nachher zeigen, dafs der Verfasser seiner eigenen Behauptung widerspricht.

Dann wird gesagt, dafs wir eigentlich nur auf dem Wege der Selbstbeobachtung zur Erkenntnis der menschlichen Seele gelangen können, was man billig bezweifeln darf. S. 6. Das Wesen der Seele läfst sich nicht beobachten, sondern nur erschliefsen. Dem widerspricht aber der Vortrag, wo behauptet wird: »Das Wesen der Dinge lernen wir überhaupt nicht kennen.« S. 3.

Was läfst sich denn beobachten? Hierüber lesen wir: »Ich stelle mich mir nur dar zunächst als eine doppeltgeartete Summe von Vorgängen. Es sind da leibliche Vorgänge und seelische Vorgänge.« S. 6. Das ist aber ein sehr mifsverständlicher Satz. Wie geraten die »leiblichen« Vorgänge in das Ich? Werden wir uns der physiologischen Prozesse unseres Leibes nicht ausschliefslich durch seelische Vorgänge bewufst? Mit dieser Erfahrungsthatsache wurde ja der Vortrag begonnen. Ferner meinen wir, ein entwickelter Mensch habe zuerst das Bewufstsein von seinem Ich, dafs er in allen Lebenslagen immer derselbe ist. Wenn er dann den Inhalt des Ichbewufstseins gliedert und sondert, gelangt er zu der Mannigfaltigkeit seelischer Thatsachen. Diese Thatsachen waren freilich schon früher da, sie bildeten auch das Bewufstsein, aber sie waren noch nicht zu der Vorstellung des Ich verschmolzen.

»Leibliche Vorgänge« — das kann bedeuten, die wirklichen Vorgänge in, an und mit dem Leibe oder die Vorstellungen von diesen Vorgängen. Jene sind Gegenstände der Naturwissenschaft. Soweit diese jene Erscheinungen klargestellt hat, kann die Psychologie wegen der gegenseitigen Abhängigkeit von Leib und Seele sie verwerten.

Um nun die seelischen Vorgänge besser erklären zu können, folgt in dem Vortrage jetzt eine Abschweifung in das Gebiet der leiblichen Vorgänge, weil diese uns sonderbarerweise bekannter sein und begreiflicher scheinen sollen, was aller Erfahrung widerspricht. Es werden da drei Arten leiblicher Vorgänge unterschieden: Wahrnehmen, Empfinden, Bewegen. Sie werden näher bezeichnet als centripetale, centrale und centrifugale Thätigkeit. Die Werkzeuge zur Ausführung dieser drei Arten von Thätigkeit sind die Sinnesorgane, die Empfindungsnerven und die Bewegungsnerven. S. 7. Darnach sind die Sinnesorgane, wie auch im Vortrage behauptet wird, nur zum Wahrnehmen da, das Empfinden und Bewegen ist nicht ihre Aufgabe, trotzdem sie mit den entsprechenden Nerven versehen sind und die beiden andern Thätigkeiten auch verrichten können, wie die Erfahrung beweist. Ohne die Knochen und Muskeln können auch die Nerven keine Bewegung ausführen. Jene Behauptung ist also ganz unzutreffend. Von wem aber die drei Werkzeuge den Antrieb zur Thätigkeit erhalten, wird nicht verraten.

Ein jeder Leser wird denken, der Leib sei der Urheber der Thätigkeit. Aber im Vortrag heifst es: Der Leib ist »nur ein Name für die Summe dieser leiblichen Vorgänge«. S. 8. Er ist aber doch auch eine Vorstellung von einem wirklich vorhandenen Ding, von dem es dann heifst: »Zum Wahrnehmen gelangt dieser einheitliche Träger jedenfalls nicht.« S. 8. Also erst wird die Existenz des Trägers bezweifelt und dann wird etwas von ihm ausgesagt. Und ferner beachte man den Widerspruch: Das Wahrnehmen soll ein leiblicher Vorgang sein, aber der Leib soll nicht zum Wahrnehmen gelangen.

Aber gelangt der Leib etwa zu Empfindungen oder Bewegungen? Es wird uns nichts darüber gesagt. Wäre der Leib fähig, ohne Mitwirkung der Seele Schmerzen zu empfinden, dann wäre die Anwendung betäubender Mittel bei chirurgischen Operationen unnütz. Ist beim Schreiben die Bewegung der Hand nur eine centrifugale Thätigkeit der Bewegungsnerven, oder ist es nicht vielmehr der Wille, der die Hand bewegt. Der menschliche Korper unterliegt den physikalischen und chemischen Gesetzen. Er macht die Bewegung des Fallens, wenn er seinen Schwerpunkt verloren hat, unabhängig von unserm Willen. Von solchen Bewegungen ist hier aber nicht die Rede. Die hypnotischen Versuche haben festgestellt, dafs der Leib zumeist kein Glied bewegen kann, wenn die Thätigkeit der Seele unterbunden ist.

Innerhalb des Leibes giebt es kein geistiges Leben, sondern nur physikalische und chemische Vorgänge, die von unserm Willen unabhängig sind, so wie wir es weder hindern noch fördern können, wenn sich die Planeten bewegen, wenn der Sauerstoff an dem Eisen den Rost erzeugt, oder wenn sich die Elektrizität der Luft entladet.

Wir müssen also die aufgestellte Dreiteilung des leiblichen Lebens als völlig verfehlt bezeichnen. Sie widerspricht nicht nur der Erfahrung, sondern sie steckt auch voller Widersprüche.

Ganz unverständlich ist es uns, wie die Bemerkungen über die leiblichen Vorgänge und den Leib mit dem Gedanken abschliefsen: »Wir wissen schlechterdings nicht, wie wir uns den Leib vorzustellen haben. Es hat auch so grofsen Wert nicht, zu wissen, ob er existiert oder nicht.« S. 8. Das soll keinen grofsen Wert haben? Eine sichere, unzweifelhafte Erkenntnis ist stets wertvoll, weil sie uns von Irrtümern befreit.

Wir gelangen nun zu den Erörterungen, die sich mit den seelischen Vorgängen befassen. Diese werden ebenfalls in drei Gruppen eingeteilt: Vorstellen, Fühlen, Denken, und wieder näher bestimmt als centripetale, centrale und centrifugale Thätigkeit eines unbekannten Thätigen. S. 8.

Das vom Kreise hergenommene Prinzip der Einteilung ist hier wie vorhin ein sehr äufserliches, nämlich eine Bestimmung des Ortes oder genauer der Richtung der Thätigkeit. Das Vorstellen soll sich von aufsen nach innen richten, das Fühlen soll im Innern geschehen, das Denken von innen nach aufsen gehen. Nähere Erläuterungen oder Beispiele werden für diese Behauptungen nicht angeführt. So bleibt ganz unerfindlich, was mit innen und aufsen eigentlich gemeint wird, und das um so mehr, weil die Seele ebenfalls nur »ein Name für die Summe der seelischen Erscheinungen ist«. S. 9. Von einer Seele, die ein unbekanntes Ding und ein vollendetes Nichts ist, kann man doch im Ernste nicht behaupten, dafs sie eine Thätigkeit entfalte und dafs diese Thätigkeit geschehe nach innen, nach aufsen oder im Innern.

Das Einteilungsprinzip, welches Herr Haffner angewandt hat, ist hier nicht am Platze. Der durchgreifende Unterschied in den seelischen Erscheinungen ist nicht der, dafs sie in ihrer Richtung verschieden sind. Die Einteilung mufs auf den Inhalt des geistigen Lebens Rücksicht nehmen. Das haben schon Platon und Aristoteles gethan. Platon unterschied in den Vorgängen der Psyche drei Gruppen: 1. was der Mensch mit den Tieren gemeinsam hat, 2. wodurch er den Göttern verwandt ist, 3. was ihm allein eigen ist. Aristoteles unterschied vier Lebensprinzipien oder Seelen: 1. die vegetierende, 2. die empfindende und wahrnehmende, 3. die begehrende, 4. die denkende Seele. Durch den Einflufs der Philosophen Leibniz, Wolf und Kant kam es dahin, dafs man die Lebensprinzipien des Aristoteles als Kräfte oder Vermögen der einen menschlichen Seele auffafste, wobei man von der »vegetieren-

den Seele« absah. Man unterschied bei jedem Seelenvermögen eine untere und obere Sphäre. Diese im vorigen Jahrhundert ausgebildete Theorie zählt noch heute viele Anhänger, obgleich sie die Thatsache nicht erklären kann, dafs sich doch alle seelischen Vorgänge in einem und demselben Bewufstsein vereinigen, was doch bei drei selbständigen Seelenvermögen als eine Unmöglichkeit erscheinen, von andern Ungereimtheiten abgesehen. Nach Herbarts Theorie bilden die Empfindungen, die durch die Einwirkung der Aufsenwelt auf die Seele entstehen, den Grundstoff des geistigen Lebens. Aus ihnen gehen die Vorstellungen, Gefühle und Strebungen hervor, die sich inhaltlich unterscheiden.

Diese historischen Notizen zeigen, dafs die Philosophen bei der Klassifikation psychologischer Phänomene immer auf den Inhalt derselben Rücksicht genommen haben, weshalb die Einteilung sich im allgemeinen immer gleich blieb, allerdings nicht die Begründung der Einteilung und auch nicht die Auffassung vom Wesen der Seele. Doch sind die Unterschiede auch nicht so grofs, wie vielfach geglaubt wird. Aus den Denkfehlern der Nachfolger haben die Nachfolger oftmals etwas gelernt, was vorher nicht beachtet ward. Selbst die beiden Dreiteilungen der leiblichen und seelischen Vorgänge, wie sie in Haffners Vortrag dargelegt sind, erinnern an die drei Wolfschen Seelenvermögen mit den oberen und unteren Sphären. Aber Haffner unterscheidet aufserdem noch den Willen als ein besonderes Vermögen, wie wir später erfahren, und eine selbständige Seele giebt es ja nach seiner Meinung überhaupt nicht, wie wir schon vorhin bemerkt haben. Das ist doch ein sehr grofser Unterschied zwischen seiner und der früheren Psychologie.

In dem Vortrage wird nun zwischen Wahrnehmung und Vorstellung unterschieden. Das ist ja möglich, aber die hier aufgestellte Unterscheidung ist doch nicht haltbar. Man urteile selbst darüber: »Die Wahrnehmung ist immer nur Einzelnes, ein Ton und wieder ein Ton, eine Farbe und wieder eine Farbe. Die Vorstellung ist ein Ganzes, ein Zusammenhängendes, ein Bild, also eine Melodie, ein Lied, eine Figur, eine Landschaft.« S. 9. Mit den relativen Bezeichnungen Einzelnes und Ganzes soll hier ein Unterschied klar gemacht werden. Als ob ein »Ganzes« nicht auch ein Einzelnes wäre oder sein könne, z. B. eine Melodie für sich allein oder als ein Stück aus einer Oper.

Wenn Herr Haffner seine Theorie streng durchführen wollte, müfste er sagen, Wahrnehmung als leiblicher Vorgang und Vorstellung als seelischer Vorgang haben nichts mit einander gemeinsam. Der Ton ist also etwas Leibliches, die Melodie aber ist etwas Seelisches, der Baum im Felde wird von dem Gesichtsorgan »wahrgenommen«, die ganze Landschaft aber von einem noch unbekannten Seelenorgan »vorgestellt«. Hätte er so seine Theorie an der allgemeinen Erfahrung geprüft, dann wären ihre Ungereimtheiten ihm sofort klar geworden.

In Wirklichkeit ist es doch so. Gesetzt, jemand geht an einem schönen Hause vorbei. Da sieht er ein Ornament, er nimmt es wahr. Wenn er sich umwendet, vermag er aber nicht, es sich vorzustellen. Wendet er sich nun wieder hin und vertieft sich in die Zierform, so nennen wir diese Thätigkeit anschauen. Wessen Auge nun nicht in der Betrachung von Ornamenten geübt ist, der wird erst nach mehrmaligem Anschauen im stande sein, sich das Ornament so vorzustellen, wie er sich etwa seinen Vater oder seine Mutter vorstellen kann. Eine Wahrnehmung ist niemals möglich, wenn nicht etwas in oder aufser uns auf die Seele einwirkt. Die Vorstellung aber ist das Bild einer früheren Wahrnehmung; der Gegenstand selbst braucht dabei nicht gegenwärtig zu sein.

Auch zwischen Vorstellen und Denken

kann man nicht in der Weise unterscheiden, wie es Herr Haffner versucht. Er sagt, jenes sei eine nach innen, dieses eine nach aufsen gerichtete Thätigkeit. Fragen wir auch in diesem Falle die allgemeine Erfahrung. Es stellt sich jemand ein bestimmtes Gebäude, eine Reihe von Tönen, den Gedankengang einer gehörten Rede vor. Jedesmal tritt ein gewisses Bild vor sein geistiges Auge. Das ist Vorstellen. Aber wenn dieselbe Person hört, dafs irgendwo gespielt wird, dann können sich ihre Gedanken darauf richten, dafs da auch Spieler sein müssen, auf was für einem Instrument gespielt wird, ob dabei Fehler gemacht werden, u. s. w. Ich sehe zur Mittagszeit eine Menge Arbeiter auf der Strafse; der nächste Gedanke ist, dafs sie aus der Fabrik kommen, dafs sie nach Hause wollen, wo die Mahlzeit auf sie wartet, u. s. w. Wo ein Gemälde ist, das mir gefällt, da lobe ich den Maler. Wenn ich den Blitz sehe, warte ich auf den Donner, zähle die Sekunden und berechne die Entfernung des Gewitters. Das ist Denken. Man macht da einen Schlufs von der Wirkung auf die Ursache, oder von der Ursache auf die Wirkung. Beide Arten dieses psychischen Geschehens sind im Gedankenkreise beschlossen, einen thatsächlichen Richtungsunterschied giebt es da nicht. Will man hier im figürlichen Sinne ein Aufsen und Innen unterscheiden, dann ist es doch so, dafs die Vorstellungsbilder uns vorschweben, als wären sie aufser uns; das Denken aber geschieht in uns; wer nachdenkt, erscheint als in sich selbst versunken.

Ein viel wichtigerer Unterschied zwischen Vorstellen und Denken ist allerdings vorhanden, jedoch wird er im Vortrage nicht erwähnt. Das Vorstellen bezieht sich nämlich auf die Dinge und Erscheinungen um uns her, auf unsern Leib und seine Umgebung. Von seiner Lunge, von seiner Sprache kann sich niemand einen Begriff bilden, sondern nur eine Vorstellung. Das Denken aber ist eine absichtliche oder unbeabsichtigte Bearbeitung der Vorstellungen zu Begriffen. Aus den Vorstellungen, die die Obstbäume in meines Vaters Garten in mir erzeugt hatten, entstand in meiner Seele längst der Begriff Obstbaum, ehe der Lehrer in der Schule ihn sachgemäfs entwickelte. Ein Begriff ist nicht wahrnehmbar, nicht anschaubar, nicht vorstellbar, sondern nur denkbar.

In gewöhnlicher Rede freilich werden Vorstellen und Denken, Vorstellung und Begriff oft als sinnverwandte Wörter gebraucht. Man nimmt es so genau nicht und versteht sich doch, wenn man sich verstehen will. Deshalb sind aber auch die Begriffe des gewöhnlichen Denkens samt und sonders mit Widersprüchen behaftet. Das philosophische Denken aber sucht die überlieferten Begriffe so zu bearbeiten und so zu fassen, dafs sie frei von inneren Widersprüchen sind.

Herr Haffner sagt dagegen: »Im Denken suche ich mich der Dinge zu bemächtigen. Ich gehe an sie heran, ich suche sie zu begreifen, zu ordnen, zu trennen und zu verbinden.« S. 9. Das Denken, welches sich mit »Dingen« beschäftigt, nennt man Vorstellen. An die Dinge herangehen, sie ordnen, trennen, verbinden, — was ist das anders als Anschauen wirklicher Dinge? Wirken die Dinge auf unsern Körper, oder wirkt ein Teil des Körpers auf einen andern Teil des Körpers, dann entsteht ein Reiz. Der Reiz erzeugt die Empfindung; es folgt die Wahrnehmung und Anschauung. Dann bildet sich die Vorstellung. Aus Vorstellungen geht der Begriff hervor.

Weil nach Herrn Haffners Ansicht für die leiblichen Vorgänge (Wahrnehmen, Empfinden, Bewegen) Organe vorhanden sind, deshalb — sagt er — »nehmen wir an«, dafs auch für das Vorstellen, Fühlen und Denken Organe vorhanden sind, wenngleich wir keine »wahrnehmen« können. S. 9. Also »wir« nehmen an, das heifst doch genauer: Das Denkorgan des Vortragenden nimmt an, dafs ein Vorstellungs-

organ, ein Gefühlsorgan und ein Denkorgan vorhanden ist, »irgendwie verbunden, irgendwie zusammengelagert mit den leiblichen Organen.« S. 9. Diese Annahme ist doch sehr verdächtig, da sie die vier Seelen des Aristoteles in erneuter und vermehrter Auflage erscheinen läfst. Da der bisher aus dem Spiel gelassene Wille doch jedenfalls auch ein Organ hat, kann Herr Haffner wohl mit Recht klagen, dafs er nicht wisse, wie er sich seinen Leib »vorstellen« solle, — denn es wohnen sieben »Seelen« darin, um den alten heidnischen Ausdruck zu gebrauchen.

Aber Scherz beiseite. Ist das noch ein »Denken«, das für die Summe der leiblichen und für die Summe der seelischen Vorgänge keines einheitlichen Trägers bedarf, das aber für jedes Drittel jeder Summe ein »Organ« annimmt? Bedürfen denn die drei leiblichen und die drei seelischen »Organe« keiner Träger? Ist das noch ein »Denken«, wenn Herr Haffner in einem späteren Abschnitte die leiblichen und seelischen Vorgänge und Organe als »zwei Linien« auffafst? S. 10. Diese Organe und Linien sind Ergebnisse eines Denkens, das weder die Thatsachen der Erfahrung, noch die Regeln der Logik beachtet hat.

Die Untersuchung über die seelischen Vorgänge schliefst mit dem Satze: »Wir stehen im Seelischen auf noch geheimnisvollerem Boden als im Leiblichen.« S. 9. Dagegen heifst es zu Anfang des Vortrags: »Die Dinge selbst, was sie sind und wie sie sind, lernen wir nicht kennen.« S. 3. Darnach erscheint doch das eine so geheimnisvoll als das andere.

Aus der Erfahrung steht fest, dafs jeder Mensch seine Gedanken, Empfindungen und Bestrebungen bei einiger Aufmerksamkeit leicht beobachten und sich Rechenschaft davon geben kann, aber was in Herz und Nieren, in den Nerven und Muskeln vorgeht, die chemischen Prozesse, das Wachstum, das alles ist den meisten Menschen sehr unbekannt.

Betrachtet man die Welt vom metaphysischen Standpunkte, so steht ebenfalls fest, dafs wir über die Aufsenwelt, wozu nicht nur jeder andere Mensch, sondern auch unser Leib gehört, nichts Gewisses wissen können, solange wir über das seelische Leben nicht zu ganz bestimmten Wahrheiten gelangt sind.

Das Denken hat seine Schranken. Wie der Nervenreiz zu einer Seelenempfindung wird, wie Wasserstoff und Sauerstoff sich zu Wasser verbinden, das sind Thatsachen, die sich durch kein Denken ergründen lassen. Wenigstens nach unserer Ansicht. Wo aber Herr Haffner schon Geheimnisse zu sehen glaubt, da sind keine.

Es wird nun die Frage aufgeworfen: »Was ist die Seele?« S. 9. Die Antwort lautet: »Was der Beobachtung gegeben, das sind nur seelische Vorgänge. Das Wort Seele ist der Name für die Summe der seelischen Vorgänge. Unser Denken schliefst auf einen einheitlichen Träger der seelischen Funktionen. Aber hat unser Denken ein Recht zu diesem Schlufs? Zum Wahrnehmen jedenfalls gelangt dieser einheitliche Träger nicht. Wir wissen auch schlechterdings nicht, wie wir ihn uns vorzustellen haben. Es liegt auch gar nicht so viel daran, zu wissen, ob die Seele als eine Einheit hinter den seelischen Erscheinungen, als eine Monade existiert oder nicht.« S. 10.

Hier wird zum zweitenmale gesagt, dafs die logische Notwendigkeit vorliegt, von der Thätigkeit auf ein Thätiges zu schliefsen. Hinterher aber wird nicht die Richtigkeit, sondern die Berechtigung zu diesem Schlusse, also die Notwendigkeit des Schlusses, in Frage gestellt. Durch welche Bedenken die Zweifelsfrage hervorgerufen worden ist, erfahren wir leider nicht. Da ein Flüchtigkeitsfehler ausgeschlossen ist, stehen wir hier vor der Thatsache, dafs Herr Haffner der Kausalität der Dinge keine absolute Geltung zuzuerkennen scheint. Er bezweifelt nicht, dafs man wegen Mangelhaftigkeit der Vordersätze zu einem falschen Schlufs gelangen kann, oder dafs man wegen des

Mangels an Vordersätzen, daſs man wegen Unzulänglichkeit des Beobachtungsmaterials noch keinen Schluſs machen darf, sondern er sagt, daſs man trotz aller Vollständigkeit der Prämissen den Induktionsschluſs nicht vollziehen dürfe. Natürlich nur in diesen beiden Fällen, wo es sich um Leib und Seele handelt. Es scheint uns so, wollen wir sagen, als wolle Herr Haffner die Kausalität hier negieren, sonst wäre seine Frage ja ohne Sinn. Wer aber die absolute Kausalität bezweifelt, wie will der noch etwas begreifen? Schelling hat darauf geantwortet: Durch intellektuale Anschauung, durch Intuition, dadurch daſs er sich in einen übersinnlichen Zustand versetzt und so in das Centrum der Dinge eindringt! Gewiſs ein schöner Rat, nur schade, daſs man ihn nicht befolgen kann.

Zum zweitenmale bringt es Herr Haffner fertig, von einem Ding, über dessen Existenz er in Zweifel ist, etwas auszusagen. »Zum Wahrnehmen gelangt dieser einheitliche Träger (Seele) jedenfalls nicht.« S. 10. Hier liegt ein logisches Kunststückchen vor: keine Prämissen zu haben, und doch einen Schluſs zu bilden. Ähnlich diesem: Es ist unbestimmt, ob auf dem Monde Menschen wohnen, aber Geld haben sie jedenfalls nicht! Wie gelangt übrigens das »Wahrnehmen« jetzt auf einmal unter die seelischen Funktionen? der zweitfolgende Abschnitt beginnt: »In unserer Wahrnehmung verwandelt sich die ganze Welt auſser uns in Vorgänge physischer und psychischer Art.« S. 10. Welch eine Logik! Sie wird am besten gekennzeichnet, wenn wir die einzelnen Behauptungen übersichtlich zusammenstellen:

a) Wahrnehmen ist ein leiblicher Vorgang.

b) Der Leib, dessen Existenz unsicher ist, kann nicht wahrnehmen.

c) »Wir«, d. h. das Denkorgan oder irgend ein anderes Organ, kontrollieren, wie die Wahrnehmungen zustande kommen.

d) Die Seele, deren Dasein auch ungewiſs ist, kann nicht wahrnehmen.

e) In der (leiblichen) Wahrnehmung nehmen wir sogar psychische Vorgänge wahr.

Noch mehr wunderliche Reden kann man sich auf acht Seiten nicht leisten!

Wie schon beim Leibe, so wird auch bei der Seele es als ein Mangel empfunden, daſs wir nicht wissen, wie wir sie uns »vorzustellen« haben. Das ist aber kein Grund, die Existenz der Seele zu bezweifeln. Die Gottheit kann man sich auch nicht vorstellen, aber sie ist denkbar, denkbar auch für den, der nicht an sie glaubt. Aus der Thatsache der Einheit des Bewuſstseins, wovon im ganzen Vortrage mit keinem Worte die Rede ist, schlieſsen wir, daſs in jedem einzelnen Menschen ein reales Wesen, eine Seele, vorhanden ist, in dem sich die seelischen Erscheinungen vereinigen.

Die folgerichtige Durchführung der Untersuchung, wie aus der Einheit des Bewuſstseins das Dasein einer realen Seele erschlossen wird, ist gewiſs schwierig. Nach dem ersten, scheuen Schritt, zu dem Herr Haffner sich nicht das Recht zutraut, setzt er den Fuſs zurück; über die Schwierigkeiten hilft er sich weg mit der Bemerkung: »Es liegt nicht viel daran zu wissen, ob eine Seele existiert oder nicht.« Im Gegenteil, daran liegt sehr viel. Übrigens finden wir es nicht gerade rühmenswert, eine ernste Sache in solcher Weise abzuthun.

Bisher haben wir noch nicht vernommen, daſs Herr Haffner in seinen Darlegungen zu irgend einem positiven Ergebnisse gelangt ist. Wir hören nur: 1. Es giebt keinen Leib; er hat sich ihm aufgelöst »in lauter Vorgänge, nicht in einheitliche unteilbare Dinge.« Sind denn die drei leiblichen »Organe«, wovon früher die Rede war, auch Vorgänge? Sind Vorgänge möglich ohne Dinge, Handlungen ohne Handelnde, Bewegungen ohne Bewegtes? 2. Es giebt keine Seele; er nimmt an, daſs drei Seelenorgane vor-

handen sind; aber bekannt sind ihm nur die seelischen Funktionen.

Herr Haffner kommt jedoch zu folgendem Ergebnis: »Der Mensch ist also ein Doppelwesen; aber nicht ein Doppelwesen aus zwei Punkten, auch nicht ein Doppelwesen aus zwei Kreisen, sondern ein Doppelwesen aus zwei Linien. Es werden da zwei Reihen von Vorgängen wahrgenommen, die leibliche Reihe und die seelische Reihe.« S. 10. Das sind viele Worte; das Resultat ist aber auch: keine Seele, kein Leib, — jedoch die »zwei Linien« als Ersatz dafür.

Was für Linien? fragen wir, mathematische Abstrakta oder wirkliche Dinge, etwa Kreidestriche? Einerlei, ein Doppelwesen aus zwei Linien — darunter haben wir uns nichts Vernünftiges denken können. Vielmehr erscheint es uns als ein arger Mifsgriff, Handlungen (leibliche und seelische Vorgänge) mit Gegenständen (Linien) zu vergleichen. Es fehlt auch jede Andeutung darüber, weshalb es gerade Linien sein müssen, weshalb Kreise und Punkte nicht das erklären können, was durch die Linien dargestellt werden soll.

Wir lesen weiter: Jede Reihe hat ihre eigenartigen Gesetze und ihren eigenartigen Verlauf.« S. 10. Das mufs der Leser gläubig hinnehmen, bewiesen, erklärt wird es nicht. »Irgend ein Vorgang in der einen Reihe hat einen Vorgang neben sich in der andern Reihe.« S 10. Damit soll das Wechselverhältnis gegenseitiger Abhängigkeit zwischen Leib und Seele bezeichnet werden. Es werden auch einige passende Beispiele dazu angeführt. Nach dem bisherigen Verlaufe der Untersuchung ist der Mensch also ein Doppelwesen, das man wohl mit einer Strickleiter vergleichen kann.

Wir gehen nun einen Schritt weiter. »Unser Denken kann bei diesem psychophysischen Parallelismus als einer beobachteten Thatsache nicht stehen bleiben. Das Denken sucht die Einheit des menschlichen Doppelwesens. Es kann den Menschen nicht in zwei Hälften auseinanderfallen lassen.« S. 11.

Also hier scheint endlich der Schlufs auf einen einheitlichen Träger der beiden Linien doch angebracht zu sein. Herr Haffner fürchtet das Auseinanderfallen des Menschen. Grundlose Furcht, weil er den Parallelismus, der doch gegenseitige Verbindung sein soll, als beobachtete »Thatsache« kennen will.

Ehe Herr Haffner uns seine eigene Ansicht über die Einheit des menschlichen Doppelwesens offenbart, hält er es für gut, Materialismus und Spiritualismus als unhaltbare Theorien zu bezeichnen, weil sie die Einheit des Doppelwesens nicht erweisen können. Der Beweis hierfür ist sehr naiv. Vom Materialismus heifst es: »Diese Anschauung ist gar roh und widersinnig.« S. 12. Weshalb? Antwort: »Seelisches kann nur durch Seelisches produziert werden.« S. 12. Aber auf der vorigen Seite steht: »Herzaffektionen (also Leibliches!) bringen ängstliche Stimmung (Seelisches!) hervor, oft wirkliche Angstanfälle (auch Seelisches!). Über den Spiritualismus sagt er: »Diese Anschauung ist überspannt und nicht weniger widersinnig. Leibliches kann aber doch nur von Leiblichem produziert werden.« S. 12. Eine Seite vorher lesen wir: »Freude macht die Augen erglänzen und das Herz schlagen.« Wenn Leibliches nur von Leiblichem produziert werden könnte, dann entständen z. B. die Häuser, Schiffe, Strafsen von selbst, ohne Zuthun des menschlichen Geistes.

Selbstverständlich erwarten wir von dem Redner nicht, dafs er in seinem verhältnismäfsig kleinen Vortrage eine vollständige Widerlegung materialistischer oder spiritualistischer Theorien giebt. Wieviel er uns bieten will, ist seine Sache. Welchen Wert das Gebotene hat, das ist aber nicht nur seine, sondern auch unsere Sache. Wir haben nachgewiesen, dafs das Gebotene sich selbst widerspricht. Darum ist es wertlos.

Es folgt nun die Haffnersche Theorie über die Einheit des menschlichen Wesens.

»Die Einheit des Leiblichen und Seelischen ist gegeben in der menschlichen Persönlichkeit, in dem Ich des Menschen. — Das Ich ist keine Linie mehr. Das Ich ist ein Punkt. Das Ich ist der Punkt, in dem sich die beiden Reihen, die beiden Linien des Seelischen und Leiblichen durchschneiden. Im Ich des Menschen, in seiner Persönlichkeit ist das Leibliche vom Seelischen und das Seelische vom Leiblichen durchdrungen und durchwoben. Ein wunderbarer Punkt, der Brennpunkt und der Schwerpunkt unsers ganzen Wesens! Ein geheimnisvoller Punkt, eine wunderbare Thatsache! Keine Wissenschaft kann das Ich erklären. Keine Wissenschaft kann es leugnen. Es mufs eben hingenommen und anerkannt werden.« S. 13. Das wäre also des Rätsels Lösung! Leider ist die Lösung falsch.

Das Ich ist freilich »gegeben«, deshalb hätte Herr Haffner nur gleich damit anfangen können. Wir haben schon vorhin gesagt, dafs man von der Thatsache der Einheit des Bewufstseins, von der Ichvorstellung, von dem Ichbegriff oder von dem Ichbewufstsein, auf den Namen soll es uns nicht ankommen, ausgehen müsse, wenn man das Dasein des realen Seelenwesens erweisen wolle.

Aber dafs in dem Ich auch die »Einheit des Leiblichen und Seelischen« gegeben sei, ist eine Behauptung, für die uns der Beweis schuldig geblieben ist. Der Beweis ist auch gar nicht zu führen. Unterziehen wir das Ich einer Analyse, so erhalten wir eine Summe von Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen, aber niemals stoffliche Dinge, etwa den Kopf oder die Beine oder das Herz. Wer durch einen Unglücksfall seinen Arm verliert, der verliert damit nicht auch einen Teil seines Ich. Das Ich ist eine Vorstellung dessen, was sich im Bewufstsein vorfindet, ein Wissen von sich selbst. Das Ich umfafst nicht den wirklichen Leib, sondern nur die Vorstellung von dem Leibe, von seinen Teilen, von seinen Zuständen.

Wie das Wasser die Einheit von zwei Molekülen Wasserstoff und einem Molekül Sauerstoff darstellt, so erscheint der menschliche Körper als die Einheit von Leib und Seele. Das lehrt die Erfahrung, das lehrt auch die heilige Schrift. Aber diese Einheit ist zerstörbar. Nach dem Tode zerfällt der Leib in seine Atome, das weifs jeder. Ob auch die Seele sich auflöst, darüber kann unsere Erfahrung nichts aussagen.

Es ist möglich, dafs zwei Vorgänge (Bewegungen) zusammenfallen und dafs dann eine neue Bewegung entsteht, die Resultierende. Wie aber ein leiblicher Vorgang wie der Stoffwechsel, mit einem seelischen Vorgang, z. B. dem Ablauf einer Vorstellungsreihe, sich verschmelzen kann, das kann kein Verstand einsehen. Es ist eben eine ungeheuerliche Behauptung. Aber die Möglichkeit zugegeben, also Vorgänge sollen sich durchdringen und durchweben können, so entstehen doch nur neue Vorgänge, es kann dadurch doch nicht der materielle Stoff des menschlichen Körpers entstehen, der uns erfahrungsgemäfs gegeben ist.

Das Ich des Herrn Haffner ist dargestellt als der Punkt, in dem sich die beiden Reihen oder Linien schneiden. Über diesen »Punkt« vernehmen wir nun wohl pathetische Deklamationen, aber offen gestanden, wir wissen nicht, was wir dabei denken sollen. Unsere Unwissenheit betreffs dieses »geheimnisvollen« Punktes ist aber zu entschuldigen, denn »keine Wissenschaft kann ihn erklären«. Das mag wohl sein; aber woher hat denn Herr Haffner sein Wissen von diesem Punkte? Er behauptet nämlich noch sehr viel von ihm; das Behauptete auch zu beweisen, erscheint freilich als unnötig. Wir sollen es gläubig annehmen.

»Das Ich ist nicht in den Raum hineingebunden wie das Leibliche. Das Ich ist nicht in die Zeit hineingebunden wie das Seelische. Das Ich ist raumlos und zeitlos.« S. 13.

Wie alle geistigen Zustände, so ist auch das Ich raumlos und zeitlos. Aber

mit dem Haffnerschen Ich ist es gerade umgekehrt: es ist räumlich und zeitlich, weil es der Punkt ist, in dem sich die beiden Linien des räumlichen Leiblichen und des zeitlichen Seelischen durchschneiden. Weil in dem Haffnerschen Ich Leibliches und Seelisches sich gegenseitig durchdrungen und durchwoben haben, wie es im vorhergehenden Abschnitte heifst; weil ferner das Leibliche räumlich und das Seelische zeitlich ist, wie im obigen Citat behauptet wird; deshalb ist in dem Ich-Punkt auch Räumliches und Zeitliches durchdrungen und durchwoben. Das »Ich« ist also räumlich und zeitlich! Sollen wir nun deklamieren: Ein wunderbares Ich! Ein geheimnisvolles Ich! Keine Wissenschaft kann es erklären! Herr Haffner kennt es selber nicht, weil er ihm zwei wichtige Eigenschaften abspricht!

Vielleicht aber haben wir zu früh triumphiert. In den unmittelbar folgenden Sätzen wird behauptet, nicht auch bewiesen: »Die beiden Linien des Leiblichen und des Seelischen schneiden sich nicht im Gebiete des Gebundenen, sondern im Gebiet des Freien, aufser aller Gebundenheit. Das Ich ist frei.« S. 13.

Wir bemerken hierzu: Erst eine Nebensache. Wo die beiden Gebiete sich befinden mögen, davon haben wir keine Ahnung. Der Sinn dieser schwer verständlichen Sätze scheint unsere frühere Vermutung zu rechtfertigen, dafs Herr Haffner die Kausalität der zwingenden Gründe leugnet, soweit das Gebiet des freien, die übersinnliche, mit den Sinnen nicht wahrnehmbare Welt inbetracht kommt. Das Ich ist frei, — das kann in dem oben mitgeteilten Zusammenhang nichts anders heifsen als: es ist nicht der logischen Kausalität, überhaupt keiner uns bekannten Kausalität unterworfen. Nun zur Hauptsache: Es ist doch ein kompleter Widerspruch, dafs die in Raum und Zeit hineingebundenen Reihen sich im Gebiet des Freien schneiden sollen. Das geht ja gar nicht. Ein zweiter Widerspruch: Wenn das Ich frei ist, also der Schnittpunkt, dann ist sowohl ein Teil des Seelischen als auch ein Teil des Leiblichen »aufserhalb aller Gebundenheit.« Ein dritter Widerspruch: Räumliches und Zeitliches schneiden sich, aber der Schnittpunkt soll raumlos und zeitlos sein, — wobei wir davon absehen, dafs das eine unvollziehbare Vorstellung ist. Ein vierter Widerspruch: Leibliche und seelische Vorgänge schneiden sich; — das ist einfach nicht möglich! Aber die Möglichkeit einmal zugegeben; — dann ist das Ich nur die innigste Verbindung eines leiblichen und seelischen Vorganges, es erscheint nicht frei, sondern als doppelt gebunden. Fünfter Widerspruch: Wenn die leibliche Reihe keinen einheitlichen Träger hat, wenn auch die seelische Reihe keinen solchen Träger hat, dann kann der Schnittpunkt beider Reihen doch auch kein Träger sein, kein Neues, wodurch die Einheit markiert wird. Und endlich ein sechster Widerspruch, der der schwerwiegendste ist: Aus den vergänglichen Erscheinungen des Leibes und der Seele bildet sich die alles Vergängliche überdauernde Persönlichkeit; es geht also das Absolute aus dem Relativen hervor.

Nun noch eine Frage: In welchem Lebensalter des Menschen schneiden sich beide Reihen? S. 26.

In den unmittelbar folgenden Sätzen wird weiter behauptet: »Die Funktion der Persönlichkeit ist nur eine einfache. Die Funktion der Persönlichkeit besteht darin, dafs sie sich selbst behauptet. Die Funktion der Persönlichkeit besteht darin, dafs sie sich selber setzt, dafs sie sich selbst behauptet. Die Funktion der Persönlichkeit ist der Wille. Ich will — das ist die Persönlichkeit. Der Mensch ist das, was er will. Der Mensch ist so, wie er will. In seinem Willen ist der Mensch selbst vorhanden. Man kann sagen: Es stellt sich vor in mir, es fühlt in mir, es denkt in mir. Das Seelenleben hat etwas Unpersönliches an und für sich in seinen Funktionen. Man kann aber nur sagen: Ich will. Der Wille ist das Persönliche

im Menschen.« S. 13. Wie man sieht, es wird eine Behauptung auf die andere gehäuft, aber von einem Beweis ist auch kein Schatten zu spüren. Woher stammen diese Offenbarungen? Wie kann jemand verlangen, dafs seine Behauptungen nur »eben hingenommen und anerkannt werden« sollen?

Die Persönlichkeit hat die einzige Aufgabe, sich selbst zu setzen, das soll heifsen: sich selbst erschaffen. Ist es nicht völlig widersinnig, dafs ein Nichtvorhandenes eine Funktion haben, dafs ein Nichtvorhandenes sich selbst setzen kann?

Wie reimen sich ferner diese beiden Behauptungen:

a) Die Funktion der Persönlichkeit ist der Wille.

b) Der Wille ist die Persönlichkeit.

Diese Behauptungen sind logisch unmöglich. Der Zustand (Wille) einer Substanz (Persönlichkeit) ist doch nicht die Substanz selbst. A hat die Funktion a; nun ist doch nicht A = a. Der Ofen hat die einzige Funktion, Wärme zu erzeugen. Aber die Wärmeerzeugung ist doch nicht der Ofen selbst.

Eine neue Ungereimtheit in den Haffnerschen Behauptungen tritt vor uns hin, wenn wir die Frage stellen: Wann entsteht der Wille oder die Persönlichkeit? Ein wirklicher Wille zeigt sich beim Menschen erst dann, wenn das geistige Leben sich einigermafsen entwickelt hat. Von dem Kinde im Mutterleibe kann man nicht sagen, es habe einen Willen oder eine Persönlichkeit, »die sich selber setzt«.

Es wird behauptet: »Das Ich ist frei; das Ich ist die Persönlichkeit, das Ich ist der Wille.« Also: Der Wille ist frei. Das soll heifsen: Der Wille ist unabhängig vom Gedankenkreise; er läfst sich durch Vorstellungen nicht bestimmen. Das ist die Meinung. S. 26. Demnach sind Erziehung, Unterricht, Seelsorge, Gesetzgebung, Landesregierung überflüssig, denn wenn der Wille frei ist, dann ist eine Einwirkung auf ihn rein unmöglich. Aber thatsächlich ist es möglich, den Willen zu bilden, zu leiten, zu stärken und zu unterdrücken. Das zeigt uns die allgemeine Erfahrung, deshalb ist die menschliche Persönlichkeit, von der Herr Haffner redet, nichts anderes als ein Gedankending, das an seinen eigenen Widersprüchen erstickt.

Zum Schlufs sucht Herr Haffner seine Lehre noch dadurch zu unterstützen, dafs er sich auf die Philosophen der Gegenwart beruft. Er sagt: »Es ist doch wahrzunehmen, dafs die Philosophie der neueren Zeit den Willen immer mehr als das eigentliche Centrale des Menschen ansieht, als eine fundamentale Thatsache. Die Notwendigkeit macht sich immer fühlbarer, den Willen aus der alten seelischen Dreiheit — Denken, Fühlen, Wollen — herauszunehmen und ihm eine andere Stelle anzuweisen.« S. 14.

Wir wissen nur, dafs die neueren Untersuchungen sich hauptsächlich mit dem Wechselverhältnisse zwischen Leib und Seele beschäftigen. Da hat es sich gezeigt, dafs die Abhängigkeit der Seele viel gröfser ist, als man bisher angenommen hatte. Dies nachgewiesen zu haben, ist ein Verdienst des Materialismus, den Herr Haffner als gar roh und widersinnig bezeichnet. Auch die Entstehung des Willens wird neuerdings wieder behandelt. Aber den Willen »als eine fundamentale Thatsache« aus dem Leben der Seele herauszunehmen, das ist noch keinem neueren Philosophen eingefallen. Sie sind alle darüber einig, dafs das Gegebene, Scheinende, Werdende auf etwas Bleibendes, Seiendes, Unvergängliches hinweist; sie unterscheiden sich dadurch, dafs die meisten annehmen, ein Seiendes genüge, die Erfahrung zu erklären; nur wenige sind davon überzeugt, dafs viele Seiende als absolute reale Wesen vorhanden sein müssen, um die in der Erfahrung gegebene Welt zu begreifen. Das Seiende ist nicht abhängig vom Gegebenen, sondern umgekehrt. Was Herr Haffner als Persönlichkeit, Ich oder Wille ausgiebt, ist vergleichungsweise ein absolut

Seiendes, das sich bildet aus zwei Arten des nur relativ Gegebenen. Wie sehr verkehrt das ist, das kann nur der völlig ermessen, dem metaphysische Überlegungen nicht gänzlich fremd sind.

Haffners Ansicht, dafs die Seele nicht wirklich als ein selbständiges Wesen existiert, sondern nur ein Name für die Summen der seelischen Vorgänge ist, hat z. B. auch Wundt in seinen »Grundzügen der physiologischen Psychologie« ausgesprochen. Nach ihm ist die Seele nur ein Subjekt, dem wir die Thatsachen der innern Erfahrung als Prädikate beilegen, aber sie ist so wenig als Substanz vorhanden, wie Ehre, Tugend und Vernunft. Aber auch Wundt ist doch davon überzeugt, dafs alle Naturerscheinungen, wozu er auch das Seelenleben rechnet, durch letzte, einfache Wesen bedingt sind, deren innere und äufsere Zustände einander entsprechen.

Es ist richtig, dafs die alte seelische Dreiheit, wie die meisten Psychologen sie noch lehren, nicht haltbar ist. Die Entstehung des Willens wird nämlich nicht in genügender Weise erklärt. Das trifft aber nicht die Lehre des Philosophen Herbart. Wir haben schon gesagt, dafs nach Herbarts Auffassung die Empfindungen das Material sind, aus dem die höheren Formen des geistigen Lebens hervorgehen. Das ist also eine ganz andere Auffassung als in der seelischen Dreiheit, die Haffner verwirft.

Die folgenden Abschnitte des Vortrages handeln davon, dafs den Pflanzen und Tieren wohl etwas Seelisches eignet, aber nicht das Persönliche. Aber wie es kommt, dafs Pflanzen und Tiere als Doppelwesen aus Leiblichem und Seelischem ohne verbindende Einheit nicht ihre beiden Hälften auseinanderfallen, ist total vergessen.

Endlich erfahren wir noch, dafs das Herz der Punkt des menschlichen Innenlebens ist, wo das Leibliche und Seelische in Eins zusammentreffen und sich durchschneiden. Welche Gründe diese Ansicht erhärten, erfahren wir nicht. Mit der uralten Ansicht, dafs die Seele im Blute liegt, hat Haffners Behauptung nichts zu thun, weil nach jener Auffassung die Seele ein selbständiges Wesen ist.

Hiermit haben wir den wichtigsten Teil des Vortrages erschöpft. Die darin entwickelten Ansichten über das Wesen der Seele widersprechen sich selbst und widersprechen aller Erfahrung, deshalb sind sie falsch.

Es ist nun wohl möglich, dafs Herr Haffner über die Gesundheit und Krankheit der menschlichen Seele aus dem täglichen Leben, aus Krankheitsberichten etc. wertvolle Einzelbeobachtungen gesammelt hat und diese praktisch verwerten kann. Aber auf der Grundlage einer falschen Seelenlehre ist es unmöglich für ihn, seine Erfahrungen mit seiner Lehre so in Übereinstimmung zu bringen, dafs seine Darstellung der ersten logischen Forderung genügte, sich nicht selbst zu widersprechen. Gehen wir den zweiten Teil des Vortrages durch, so finden wir, dafs dieselben Behauptungen mit den nämlichen Worten wiederholt werden und dafs neue Ungereimtheiten noch hinzukommen. Einige Belege dafür. »Das Ich des Menschen kann alles beherrschen und bestimmen.« S. 18. Dieser Satz könnte wohl dem alten Fichte in den Mund gelegt werden. Vorhin haben wir gehört, dafs das Ich durch die innigste Verschmelzung des Leiblichen und Seelischen erzeugt wird. Jetzt wird uns versichert, dafs das Ich fähig ist, »bis zu einem gewissen Grade« das Leibliche, »noch mehr« aber das Seelische zu durchdringen und zu bestimmen; also kann es nicht »Alles« beherrschen und bestimmen. Wären dies nur Widersprüche gegen die Erfahrung und gegen die Logik, so könnte man zur Entschuldigung sagen, der Vortragende besitzt unzulängliche Kenntnisse vom gegebenen Beobachtungsmaterial und ist im scharfen Denken wenig geschult. Viel schlimmer ist es, dafs er mit sich selbst im Widerspruch ist, denn an einer Stelle behauptet er etwas, und hinterher behauptet er das gerade Gegenteil. So

wenig ist er über sein eigenes System sich klar geworden.

Wie hoch der Flug seiner Phantasie geht, ersieht man aus diesem Satze: »Es mufs gestattet sein, für die Krankheiten in der Sphäre des seelischen Lebens auch seelische Krankheitserreger sich zu denken, nachdem für viele der leiblichen Krankheiten leibliche, stoffliche Krankheitserreger festgestellt worden.« S. 19. Als seelische Krankheitserreger betrachtet Herr Haffner die Dämonen. Damit hätte er denn die Psychologie als Wissenschaft beseitigt.

Von der seelischen Krankheit verschieden ist die geistliche Krankheit; ihre Urheber sind der Satan und seine Engel, wenn das Ich sich diesen hingiebt. Diese letztere Krankheit ist »ein Vorrecht des Menschen, der Persönlichkeit ist.« Solche luftigen Phantasiegebilde verdienen keine ernste Besprechung. — —

Der dritte Teil des Vortrages handelt über Zeit und Ewigkeit der menschlichen Seele. Nach vielem Gerede nebensächlicher Natur kommen die Sätze: »Die heilige Schrift redet bekanntlich nirgends von der Unsterblichkeit der Seele. Die heilige Schrift redet von der Auferstehung des Fleisches und vom ewigen Leben. Der ganze Mensch wird leben und erscheinen vor dem Angesicht Gottes.« S. 29. Nach Haffners Ansicht ist das unmöglich. Und hier macht er thatsächlich den nach seiner Theorie richtigen, aber in sachlicher Hinsicht falschen Schlufs: »Ewig lebend an und für sich ist weder Leib noch Seele, noch Persönlichkeit.« S. 29. Die Güter werden, wenn die Morgenröte der Ewigkeit beginnt, alle mit dem Ewig-Guten zu einer Einheit sich vereinigen, ihr selbständiges Dasein hört dann auf. In derselben Weise werden die Bösen alle des Teufels.

Nach der Haffnerschen Metaphysik giebt es also nur zwei absolut Seiende, einen Gott und einen Teufel, aus deren Wechselwirkung, aus deren Kampf gegeneinander die Welt besteht. Wir Menschen sind in diesem Streite nur soviel wie die Offiziere auf dem Schachbrett. Wenn am Ende der Tage einer der Kämpfer schachmatt gesetzt ist, dann ist alles vorbei.

Wir wagen es nicht, von Herrn Hafner zu behaupten, dafs er wirklich diese Anschauung über die Welt und das Leben hege; wir wollen glauben, dafs er nach christlicher Lehre den göttlichen Weltplan wesentlich als einen Heilsplan auffafst. Aber dafs er in jene heidnischen Weltphantasien hineingeraten mufs, wenn seine Gedanken über Zeit und Ewigkeit der Persönlichkeit in konsequenter Weise zu Ende führt, darin wird uns jeder beipflichten müssen, der darüber nachdenkt.

J. Honke

# II Pädagogisches

## Neuere Litteratur zum Zeichen-Unterricht

Besprochen von Rob. Bauer in München

(Fortsetzung)

III.

**Dr. Albert Heim**, Prof. der Geologie am eidgenössischen Polytechnikum und an der Universität in Zürich, Sehen und Zeichnen. Vortrag, gehalten auf dem Rathause zu Zürich am 1. Febr. 1894. Basel, Benno Schwabe, Schweighauserische Verlagsbuchhandlung, 1894.

Es ist hier der in neuerer Zeit immer mehr Verteidiger findende Gedanke, dafs der Schwerpunkt des Zeichenunterrichts auf dem Sehenlernen zu liegen habe, dahin variiert und weiter ausgedehnt worden, dafs dem Zeichnen das Verständnis, »bewufste Sehen« nennt es der Herr Verfasser, des zu zeichnenden Gegenstandes voranzugehen habe. Denn nur was der Zeichner richtig verstehe, vermöge er überhaupt auch richtig zu zeichnen. Der Herr Verfasser entwickelt seine Gedanken

in scharfer und klarverständlicher Weise, namentlich den Prozefs des bewufsten Sehens selber und die Probe darauf, inwieweit wir einen Gegenstand bewufst gesehen haben, nämlich durch das Zeichnen aus der Erinnerung.

Das ist alles ganz vortrefflich und soweit die theoretische Behandlung in Frage kommt, wird sich unter den Fachleuten wohl kaum ein Widerspruch erheben. Ja, es darf gern zugegeben werden, dafs dem Gelehrten auch viel praktische eigene Erfahrung zur Seite gestanden hat, und wäre nur zu wünschen, dafs die vorliegende Abhandlung über das bewufste Sehen mit rechter Aufmerksamkeit und Beherzigung von allen Zeichenlehrern, namentlich denen höherer Schulen, studiert werde.

Ein anderes Ding ist's freilich — und hier wird der Verfasser vielem Kopfschütteln bei erfahrenen Zeichenlehrern begegnen — wenn er sich auf das Feld der Praxis selbst, nennen wir es der niederen Praxis, denn es ist ja ausdrücklich das Alter von 9—15 Jahren genannt, begiebt. »Natur! Natur! Natur! Weg mit allen Vorlagen und Wandtafeln! Hinaus mit Euren steifen Gipsen und Modellen! Weg mit allen Ornamenten und stilisierten Pflanzen!« Da befindet sich nun der Verfasser mitten auf dem Glatteis, was so schön glitzert, so bestechend leuchtet und spiegelt. Aber hütet Euch nur, dafs Ihr nicht zu Falle kommt. Hält doch der Verfasser selbst für zweckmäfsig, das pfadsichernde Ornament und Schönzeichnen, als »freilich nicht ganz entbehrlich« aufzustreuen.

Nehmen wir an, wie der Verfasser verlangt, der Unterricht beginnt mit der Sexta. Sie ist 40 Schüler stark. Davon sind nach Ansicht zärtlicher Tanten und Grofsmütter wenigstens die Hälfte sehr talentiert. Mit den altgewohnten geraden Linien darf nach Ansicht des Verfassers nicht begonnen werden, das langweilt die Kinder und ertötet das Talent, die Kinder zeichnen viel lieber krumme Linien — welcher Zeichenlehrer wird das bestreiten, zeichnen sie doch selbst die geraden krumm — Was beginnen? — »Warum das Kind in einen solchen Gang zwingen und ihm verbieten, das zu verwerten, was es schon beobachtet hat, was es schon kennt?« fragt der Verfasser. Also frisch darauf los zu dem ersten der 40. »Was kannst du gut? Was hast du schon öfter gezeichnet«? »Soldaten«, zu dem zweiten: »Was du«? »Pferde« und Hunde, Katzen, Hirsche, Häuser, Schlachten wird es aus dem Munde der kleinen Gottbegnadeten fort und fort ertönen. Keiner aber nennt ein Epheublatt, einen Apfel, eine Stachelbeere u. dergl. einfachste Formen, mit denen doch die Möglichkeit vorläge, einen Versuch zu wagen.

Was nun thun? — Wir können keine Soldaten, keine Pferde, Hunde oder Hirsche in die Schulstube bringen, um damit an das von den Kindern vermeintlich Beobachtete, Geübte, »Vorhandene« anzuschliefsen. Wir müssen also, wohl oder übel, einfache Gegenstände nach eigener Wahl aussuchen. Und da wir nicht 40 verschiedene Naturgegenstände jede Stunde beibringen können, so müfsten wir gruppenweise vorgehen. Da aber fast alle hier in Frage kommenden Gegenstände zu klein sind, um von 5, 6 oder gar 10 Schülern richtig gesehen werden zu können, so müfste nach dem Hilfsmittel grofser Modelle gegriffen werden. Damit bekäme aber schon diese ganze Naturzeichenmethode ein mächtiges Loch. Wie aber sähe es mit der Darstellungsmöglichkeit, wie mit der Korrektur der 40 Schüler aus? — Ich will gar nicht an die allermeisten heutigen Zeichensäle denken, deren Einrichtung diese Art Naturzeichenmethode vollständig ausschlösse.

Damit möchte ich aber ums Himmels willen nicht dahin mifsverstanden werden, als wolle ich die Natur aus dem Zeichenunterricht verbannen. Nichts liegt mir ferner. Aber ich betrachte das Naturzeichnen als das Endziel, oder wenigstens erst dann am Platz, wenn der Schüler

einigermafsen über das Handwerk Herr geworden ist. So gut, wie das Kind erst das Schreiben lernen mufs, ehe es einen Aufsatz, auch den kleinsten, schreiben kann. Es hilft alles nichts, und darüber hilft auch die bestechendste gelehrte Auseinandersetzung nicht hinweg: Es mufs die Hand und das Auge sich erst ein gewisses Mafs von Fertigkeit erringen. Es mufs das Kind, geben wir einmal zu, dafs die Mehrzahl wirklich charakteristisch zu sehen vermöge, es mufs dieses Gesehene auch zu Papier bringen können. Und das ist, was wir Zeichenlehrer das Zeichnenkönnen, das Zeichnenlernen nennen. Dafs das nicht so ohne weiteres zugleich mit dem Sehen dem Kinde zufällt, sondern ernsthaftest und mit Geduld und Ausdauer erlernt werden mufs, weifs jeder, der sich damit beschäftigt hat. Vielleicht liefse sich, um dem Verfasser und allen, die der Naturzeichenmethode im Sinne des Verfassers das Wort reden, dadurch entgegen kommen, ohne doch den Boden der Ausführungsmöglichkeit zu verlassen, dafs man den Spiefs herumdrehte. Nicht dafs man mit dem Herrn Verfasser »freilich das Ornament- und Schönzeichnen nicht entbehren kann«, sondern man lasse im wesentlichen den seitherigen Gang, gebe aber den Kindern — wenn auch nicht auf der alleruntersten Stufe das »lustige Skizzenbuch« dabei und lasse sie, da ja unleugbar die jetzige Methode zeitweilig ermüdend wirkt, dann und wann zur Erfrischung, zur Belohnung Versuche nach einfachen Naturgegenständen in der Schule, machen oder fordere sie auf, dergleichen zu Hause zu zeichnen und bespreche mit ihnen das Mitgebrachte. Was weiter der Herr Verfasser darüber, wie der Künstler arbeiten sollte, sagt, möchte ich am liebsten mit Stillschweigen übergehen. Es sind Gedanken und Ratschläge, denen der Gelehrte aus jeder Silbe herausschaut. Kein Künstler würde sie ernst nehmen.

Der Zeichenlehrer aber soll den Herrn Verfasser ja recht ernst nehmen und wäre es auch nur, um sich vor Schlendrian zu bewahren.

IV.

**Albert Kornhas**, Zeichenlehrer am Gymnasium zu Freiburg im Breisgau. Das Zeichnen nach der Natur, Vorschläge zu einer Reform des Zeichenunterrichts an höheren Lehranstalten. Mit 68 Fig. im Text und 6 Lichtdrucktafeln. Freiburg im Breisgau. Herdersche Verlagshandlung. 1896.

Hier begegnen wir nun Vorschlägen über ein Thema, was in neuerer Zeit sehr viel und dringlich besprochen wird. Die meisten der bisherigen Vorschläge stammten aber entweder von Gelehrten, die herrlich über das Thema zu sprechen wufsten, aber noch nie an der Zeichentafel einer Sexta oder Quinta gearbeitet hatten oder von Künstlern, deren Auge weit über die Grenze dessen hinausflogen, was unter den beschränkten Bedingungen einer Zeichenstunde im Gymnasium zu erreichen möglich ist.

Der Verfasser als erfahrener Fachmann hat sich wohlweislich in der Hauptsache an das gehalten, was nun einmal gegeben ist und was den Schülern zugemutet werden darf. Zunächst verlangt er einen schon einigermafsen geschärften Blick und eine etwas geübte Hand. Er denkt deshalb gar nicht daran mit der Sexta oder selbst Quinta das Naturzeichnen beginnen zu lassen, sondern beläfst diese untersten Klassen bei den zeitherigen Vorübungen. Und auch nachdem er in Quarta wirklich begonnen, so heifst ihm das Naturzeichnen nicht etwa ein Zeichnen nach wirklichen Naturgegenständen mit Schatten und Licht, und mit allen Zufälligkeiten der Farbe und Form, sondern er verlangt zunächst, wie es ja bisher schon fast überall vorgeschrieben und eingeführt ist das perspektivische Zeichnen nach Modellen.

Aber er legt das Drahtmodell vor, worüber sich wohl mit Recht streiten läfst und verbleibt bei dem Massenunterricht vor einem Modell.

Schon viele Fachleute von Bedeutung haben darüber gesprochen und geschrieben, dafs nur der Einzelunterricht im stande sei, dem Schüler immer das richtige Bild des Körpers zu zeigen und die richtige Stufenfolge zu gestatten, abgesehen davon, dafs allein der Einzelunterricht jeden Schüler ermöglicht nach Fleifs und Begabung vorwärts zu schreiten, wodurch erfahrungsgemäfs auch die Trägeren mit fortgerissen werden.

Der Verfasser läfst seine Schüler eng zusammenrücken, um den Körper möglichst so zu sehen, wie er ihn wünscht. Aber das ist ein dürftiger und trüglicher Notbehelf. Schon der zweite Schüler rechts oder links vom Modell sieht z. B. die Wagerechten des in der Front stehenden Quadrats oder Würfels nicht mehr wagerecht. Er zeichnet sie wagerecht, weil es ihm so gesagt wird, nicht weil er sie so visiert hat.

Ich mufs ja zugeben, dafs Erklärungen und Korrektur bei dem Klassenmodell viel einfacher und weniger anstrengend sind, dafs auch die Disziplin leichter zu handhaben ist, während andererseits der Einzelunterricht ein Ausruhen keinen Moment erlaubt, sondern Körper und Geist des Lehrers unausgesetzt aufs äufserste anspannt und infolgedessen auch rascher verbraucht; aber wer darf denn nach dem Lehrer fragen, wenn es dem Schüler zu gute kommt.

Aber wie dann der Verfasser verstanden hat das erlernte perspektivische Zeichnen ins Leben überzuführen, es für den Schüler lebendig zu machen, das ist vortrefflich und trifft den Nagel auf den Kopf. Freilich scheint mir, dafs nicht allzu volle Klassen, viel Zeit des Lehrers und eine hübsche anregende landschaftliche Umgebung des Schulortes vorauszusetzen sind. In grofsen Städten müfsten eben an die Stätte der schwer erreichbaren Natur Museen und Sammlungen treten.

Vielleicht hat der Verfasser nicht so ganz unrecht, wenigstens wird die Arbeit für den Lehrer dankbarer sein, dafs er für die oberen Klassen dem fakultativen Unterricht den Vorzug giebt. Wenigstens dann, wenn die Klassen stark besetzt sind. Ob dem Obertertianer oder Untersekundaner auch bei ganz guter, zeichnerischer Begabung, immer so viel Erkenntnis und Streben innewohnt, dafs er auf alle Fälle das Zeichnen auch ohne das Mufs fortsetzt, darf wohl nach vielfacher Erfahrung bezweifelt werden, selbst wenn der Lehrer noch so anregend zu wirken versteht. Jedenfalls ist der Aufsatz des geübten Fachmanns für den Fachmann sehr lehrreich.

---

# D Aus der Fachpresse

## I Aus der philosophischen Fachpresse

**Die Kinderfehler.** Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und sozialem Leben. Von Koch, Ufer, Zimmer, Trüper. Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne. 1896, I. Nr. 5.

Inhalt: A. Abhandlungen: Erziehung und geschlechtliche Verirrungen. I. Vorbemerkung der Redaktion. Trüper. II. Erziehung und Homosexualität. Von André Rafalovich in London. Das Ehrbarkeitsgefühl bei Kindern. Von Luigi Anfosso in Fossano. — B. Mitteilungen: Moritz Wilhelm Drobisch †. U. Erblicher Alkoholismus. Tr. — C. Zur Litteratur: Die Gesetzmäfsigkeit in unsern Sprech-, Schreib- und Lesefehlern. Von Max Donati in Altenburg.

**L'année Philosophique.** Publiée sous la Direction de F. Pillon. Paris 1896. Félix Acan, Éditeur.

Sixième Annee 1895:

Renouvier, Doute ou croyance. — L. Dauriac, Pour la philosophie de la contingence. Réponse à M. Fouillée. — F. Pillon, L'Évolution de l'Idéalisme au XVIIIe siecle. — L'idéalisme de Lanion et le scepticisme de Bayle. — F. Pillon, Bibliographie philosophique française de l'année 1895.

**Boletin** de la Institución libre de enseñanza. Madrid 1895.

Anno XX. No. 432:

La posibilidad y el derecho de ensenar, por el Dr. D. F. A. Berra. — La gimnasia escolar y la educación física, por D. R. Rubio. — Revista de Revistas. — El municipio hispano-godo, por D. E. Pérez Pujol. — Las artes industriales fuera de España desde el Christianismo hasta nuestros dias, por D. H. Giner de los Ríos. — Notas acerca de la literatura francesa en 1895, por D. J. Uña Sarthou. — Lista de nuevas acciones y donativos. — Libros recibidos. — Correspondencia.

No. 433:

Pestalozzi y la educación nacional, por Fichte. — Cuestiones actuales de enseñanza primaria, por D. R. Rubio. — La enseñanza en Valencia, por D. R. Domenech. — Los niños delincuentes, por D. E. de la Loma. — Revista de Revistas. — Las artes industriales fuera de España desde el Christianismo hasta nuestros días, por D. H. Giner de los Ríos. — Libros recibidos. — Correspondencia.

No. 434:

Henri Marion, por D. R. R. — El estudio de la educación en la Sorbona, por M. H. Marion. — Los niños delincuentes, por D. E. de la Loma. — Pestalozzi y la educación nacional, por Fichte. — Revista de Revistas. — La opinión pública como objeto de investigación científica, por F. de Holtzendorff. — Organización política y social y cultura de la España musulmana desde el siglo VIII al XI, por D. R. Altamira.

No. 435:

Preparación para el estudio de la Metafisica, por D. F. de Castro. — Sobre enseñanza superior, por D. F. Giner. — Más sobre protección à la infancia, por Doña I. Sama. — Revista de Revistas. — La ciudad, por R. v. Ihering. — Nuestros rios, por D. R. Torres Campos. — Nota leída en la Junta general de accionistas celebrada en 31 de Mayo de 1896, por D. G. Flórez. — Extracto del acta de la Junta general de accionistas, celebrada el dia 31 de Mayo de 1896. — Noticia. — Correspondencia.

**Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik.** Von Falckenberg. Leipzig, Pfeffer, 1896. 108 Bd. 2 Hft.

Warum vertrauen wir den grundlegenden Hypothesen unseres Denkens? Von Arvid Grotenfelt. (Schlufs.) — Die letzten Fragen der Erkenntnistheorie und Metaphysik. Von Eduard von Hartmann. (Schlufs.) — Spinozastudien. Von J. Freudenthal. — Rezensionen.

**International Journal of Ethics.** Devoted to the advancement of ethical knowledge and practice. Editor: Burns Weston. Philadelphia 1896.

Vol. VI No. 4. July:

Is Pleasure the Summum Bonum? James Seth. Brown University. — Rights and Duties. J. S. Mackenzie, University College, Cardiff. — Ethical aspects of social science. Lester F. Ward. Washington, D. C. — The jewish question in its recent aspects. Morris Jastrow, jr., University of Pennsylvania. — Hegels theory of punishment. J. Ellis Mc Taggart, Trinity College, Cambridge. — Discussions. »The Moral Aspects of Socialism.« Bernard Bosanquet and Helen Bosanquet. Direct Legislation Defended. Eltweed Pomeroy. Spinoza's Doctrine of the Relationship between Mind and Body, W. Hale White.

**Mind**, A quarterly review of psychology and philosophy. Ed. by G. F. Stout. London 1896. Williams and Norgate.

I. Evolution and Psychology in Art: Dr. Colley March. II. The Contrary and the Disparate: F. H. Bradley. III. On the Interpretation of Plato's Parmenides (II): A. E. Taylor. IV. The Place of the Concept in Logical Doctrine: J. H. Muirhead. V. Consciousness and Biological Evolution (II.): Henry Rutgers Marshall. VI. Critical Notices: J. M. E. McTaggart, Studies in the Hegelian Dialectic: W. Wallace. L. Mabilleau, Histoire de la Philosophie Atomistique: A. E. Taylor. W. Wundt, Grundriss der Psychologie: Miss E. F. Stevenson. VII. New Books. VIII. Philosophical Periodicals. IX. Notes and News. Advertisement of Welby Prize.

**The Monist.** A quarterly magazine. Editor: Dr. P. Carus. Chicago 1896. The Open Court Publishing Co.

Vol. 6 No. 3. April:

Prof. Ernst Mach, On the Stereoscobic Application of Roentgens Rays. — Prof. Hermann Schubert, On the Nature of Roentgens Rays. — Edward Atkinson, The Philosophy of Money. — Prof. W. Lutoslawski, In Search of True Beings. — Prof. Joseph le Conte, From Animal to Man. — Prof. J. Clark Murray, The Dualistic Conception of Nature. — Prof. Kurd Lasswitz, Nature and the Individual Mind. — Dr. Paul Carus, The Nature of Pleasure and Pain. In Comment on Prof. Th. Ribots Theory. — Lucien Arréat, Literary Correspondence. France. — Book reviews. — Periodicals.

**Revue philosophique de la France et de l'Étranger.** Dirigée par Th. Ribot. Paris 1896. Félix Alcan.

21. année. Juillet:

L. Dauriac, Étude sur la psychologie du musicien. — VI. Le plaisir et l'émotion musicale. — G. Dumas, Recherches expérimentales sur la joie et la tristesse. — II. La tristesse. — B. Munz, La logipue de l'enfant. — V. Henry, Travaux de psychophysique. — Analyses et comptes rendus. — Revue des périodiques etrangers. — Observations et documents. — Livres nouveaux. — Nouvelles.

**Revue Neo-Scolastique.** Publiée par la Société philosophique de Louvain.

3. année No. 2. 1. Mai 1896:

M. De Wulf, Les theories esthétiques propres à saint Thomas d'Aquin. — II. Le beau et le bien — Conclusion. — P. Mansion, Principes de Métagéométrie ou de géométrie générale. — G. Le Grand, W. Rocher et l'historisme économique. — D. Mercier, La psychologie de Descartes et l'anthropologie scalastique. — I La psychologie de Descartes. — Mélanges et documents: Bref de S. S. Léon XIII relatif à l'Institut Supérieur de Philosophie. — M. Bodeux, La psychologie des peuples. — Bulletin de l'Institut superieur de philosophie: Sommaire du Cours de Critériologie professé par D. Mercier. — Récompense décernée par l'Institut de France à M. Halleux.

**Revue de l'Université de Bruxelles.**

1. anné 1896. No. 7:

Fr. Sosset, Le Tissage dans la Grèce antique. — Paul Errera, Esquisse d'un cours de droit constitutionnel comparé (suite). — E. Houzé, Le Pithecanthropus erectus. — Rectification. — Bibliographie: Ouvrages de MM. Wauwermans et Arthur Desjardins; Bibliographie de l'Histoire de Belgique. — Chronique universitaire.

## II Aus der pädagogischen Fachpresse

**?** Noch etwas über Deutsche Aufsätze. Praktischer Schulmann 1896, 2.

Da der Aufsatz, wie wir ihn haben, »nicht rentiert«, empfiehlt Verfasser die Maxime: Mehr lesen, weniger schreiben. Franklin, Rossegger u. a. sind durch bloſses Lesen ausgezeichnete Stilisten geworden. Zur Belebung des Unterrichts wäre »die Lektüre in umfassendem Maſse heranzuziehen, als es jetzt geschieht«; nur sind »unsere Lesebücher mit ihrem Litteraturbiſschen nicht im stande, den entsprechenden Dienst zu leisten. Es muſs vor allem liebevolle Versenkung in ein gröſseres Ganze gefordert werden.« (Über die Forderung der »Ganzheit« in Bezug auf das Lesebuch und die Schülerbibliothek vergl. Pädagogische Studien 1892, S. 152 ff.) — e.

**E. Tittel,** Die Heimatskunde als Grundlage des Geschichtsunterrichts. Prakt. Schulm. 1896, 2.

Verfasser will im 3. und 4. Schuljahr nicht Nibelungensagen u. s. f. behandeln, sondern aus heimatkundlichen Stoffen zunächst eine den geschichtlichen Sinn erst weckenden Vorkursus bilden. Als solche Stoffe betrachtet er: Die Ortsnamen, die einzelner Ortsteile, Häuser, Ruinen etc., heimatliche Sagen, Straſsen, Eisenbahnen, gewerbliche Betriebe, Fabriken, die Gas- und die elektrische Beleuchtung. Erst vom 5. Schuljahre an betrachtet er das Heimatliche mit Zillig und den Eisenacher Schuljahren als analytischen Stoff. Das vom Verfasser herangezogene Material betrifft das westliche Erzgebirge. — e.

**W. Fick,** Über den Bildungswert der Geschichte. Aus der Schule VIII, 1. 2.

Der Geschichtsunterricht und die Interessen der Erkenntnis — der Geschichtsunterricht als idealer Umgang.

**G. Rusch,** Krieg und Frieden. Österr. Schulbote 1896, 1.

Es hieſse, ein völlig falsches Bild bieten, wollte man die Geschichte mit Hinweglassung der Kriege erzählen. Die Zustände des Friedens sind häufig die Ergebnisse gewaltiger Kriege, andererseits drängen gewisse Zustände der Kultur zum Kriege. Nirgends stellt sich das Kulturleben eines Volkes bestimmter und deutlicher dar als in einem Kriege.

**Behring,** Über die Einheitlichkeit des Religionsunterrichtes. Ev. Schulbl. 1896, 5.

Der Katechismusunterricht entspricht der letzten Stufe in der Behandlung einer methodischen Einheit, wo der Unterricht vom Allgemeinen zum Besondern zurückschreitet. Er bildet folglich kein selbständiges Lehrfach, für welches auf dem Stundenplane besondere Stunden angesetzt werden; wohl aber ist auf der Oberstufe Zeit und Raum an geeigneter Stelle für eine ausführliche Behandlung der einzelnen Hauptstücke oder deren Teile zu geben.

**Schneider,** Unser Katechismusunterricht und die Forderungen der Gegenwart. Sächs. Schutztg. 1896, 15.

Die methodische Arbeit muſs bestehen: in einem Zurückgehen auf die biblische Geschichte als auf die anschauliche Grundlage, in einem Herausheben der wesentlichsten Momente derselben, in einem erneuten Durchdenken und einem Eingehen auf den Lebenskreis des Kindes, um so die Wahrheit als wirkliches Eigentum für Kopf und Herz gewinnen zu lassen.

**Fiedler,** Noch einmal die öffentlichen Prüfungen. Schles. Schulztg. 1896, 11.

Die Revisionsprüfung muſs von der öffentlichen Prüfung getrennt werden und dieser vorausgehen. Die letztere hat sich ganz im Rahmen des Jahrespensums zu bewegen, und es ist eine kleine Vorbereitung von vielleicht einem Tage zu gestatten und Vorführung einer gröſseren Stoffgruppe zu verlangen. Lehrer und

Schüler können sich dann etwas orientieren, und es findet nicht so ein Herausquälen der Resultate statt, das den Laien langweilt und abstumpft. Die öffentliche Prüfung mufs eine Feststimmung durchwehen, und das ist nur möglich, wenn mit einer gewissen Sicherheit produziert wird.

**K. Agahd,** Kleine Sklaven. Schles. Schulztg. 1896, 3. 4.

Gegen die gewerbsmäfsige Nebenbeschäftigung schulpflichtiger Kinder. Viele Nebenbeschäftigungen entsprechen nicht der körperlichen Kraft, untergraben die Gesundheit, gefährden die Sittlichkeit, hindern die geistige Ausbildung, vergröfsern die Gefahren der Frühreife und schwächen die elterliche Autorität.

**J. Tews,** Kinderarbeit. D. Bl. 1895, 52.

Es ist Aufgabe der Sozialpolitik, dem schwer ringenden Familienvater die Hand zu reichen und ihm die Möglichkeit zu bieten, seinem Kinde das Brot zu beschaffen, ohne dafs er es zur Mitarbeit heranziehen mufs. Die Lösung dieser Aufgabe mag schwer sein, unmöglich ist sie auch unter den heutigen Verhältnissen nicht.

**J. Tews,** Der erste Schritt ins Leben. D. Bl. 1896, 17.

Vorschläge zur Schaffung eines geordneten Arbeitsmarktes für Jugendliche unter erziehlichem Beirat. Der Lehrer müfste hier als Beauftragter des Staates handeln.

**F. Bruch,** Individualitätenlisten oder nicht. Bayer. Lehrerztg. 1896, 11—14.

»Für mich ist die Entscheidung damit schon vollzogen, dafs die befürwortenden Anregungen alle nur von der Theorie ausgehen, während die Praxis mit einer Reihe schwerwiegender Gründe die Unthunlichkeit der Durchführung darthut. Wenn sich etwas theoretisch als noch so schön und gut anpreist, so mufs doch von ihm abgesehen werden, wenn von der Praxis her ein kräftiges non possumus erschallt... Schülercharakteristiken rechter Art werden noch lange ein frommer Wunsch bleiben müssen. Zur freiwilligen Inangriffnahme kann sie natürlich jedem Lehrer nur warm angeraten werden.

**Richter,** Vorstellen und Sprechen. Päd. Bl. f. L. 1896, 2.

Wenn auch als feststehend anzusehen ist, dafs Vorstellungsprozesse sich thatsächlich vielfach ohne Mitwirkung der Sprache vollziehen, dafs für das im sprachlichen Leben stehende Individuum und besonders für das innerhalb einer Sprachgemeinschaft aufwachsende Kind die Entwickelung des Vorstellungslebens sich unter wesentlicher Mitwirkung der Sprache zu vollziehen pflegt und durch sie in weitgehender Weise bestimmt wird. Klangreihen und Bewegungsreihen associieren sich untereinander zur Wortvorstellung und mit dieser die Bedeutungsvorstellung, für welche beim Hören und Sprechen das Wort als Symbol dient. Auch ganze Lautreihen und selbst ganze Sätze associieren sich unmittelbar mit dem Gedankeninhalt, der in sie gelegt ist.

**K. H. Hiemesch,** Die Willensbildung. D. Bl. 1896, 18—21.

Wesen und Ursprung des Willens — Zweck und Ziel der Willensbildung — Möglichkeit der Willensbildung — Mittel der Willensbildung: Vorbereitende Mafsregeln, mittelbare Erziehung und unmittelbare Erziehung. Z.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.